

Klenk, Deborah
Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept – Konsequenzen für Diagnose und
Förderung am Beispiel eines Kindes in der Primarstufe
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2013**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept –
Konsequenzen für Diagnose und Förderung am Beispiel eines
Kindes in der Primarstufe**

**Referentin: Prof' in Dr. Martina Hielscher-Fastabend
Koreferentin: AKOR' in Kristina Singer**

Klenk, Deborah

1 Inhaltsverzeichnis

1	Inhaltsverzeichnis.....	1
2	Einleitung	3
3	Theorieteil	5
3.1	Theoretische Grundlagen/Begriffsklärungen	5
3.1.1	Schwierigkeiten im Spracherwerb	5
3.1.1.1	Definition Schwierigkeiten im Spracherwerb.....	5
3.1.1.2	Spracherwerb und Schwierigkeiten im Spracherwerb bezogen auf die einzelnen sprachlichen Bereiche.....	7
3.1.1.3	Phonologische Störungen und Schriftspracherwerb	27
3.1.1.4	Legasthenie versus Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb	32
3.1.2	Selbstkonzept.....	37
3.1.2.1	Definition und Entwicklung	37
3.1.2.2	Selbstkonzept und Schule	45
3.1.3	Anforderungen in der Primarstufe (Bildungsplan Grundschule)	49
3.2	Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept – theoretische Grundlagen.....	54
3.2.1	Ausgewählte Studien zum Zusammenhang von Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept.....	54
3.2.1.1	Selbstkonzept und Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb	54
3.2.1.2	Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept	55
3.2.2	Erklärungsmodelle/Erklärungstheorien	65
3.2.3	Resümee.....	72
3.3	Diagnose und Förderung von Schwierigkeiten im (Schrift-)Spracherwerb und Selbstkonzept – bezogen auf das Beispiel.....	73
3.3.1	Diagnostik	73
3.3.1.1	Diagnose von Schwierigkeiten in (Schrift-) Spracherwerb	76
3.3.1.2	Diagnostik im Bereich des Selbstkonzepts	83
3.3.2	Förderung	91

3.3.2.1	Fördermöglichkeiten bei Schwierigkeiten in (Schrift-) Spracherwerb	92
3.3.2.2	Fördermöglichkeiten für ein positives Selbstkonzept	94
3.3.3	Konsequenzen	99
4	Praxisteil	101
4.1	Yvonne (– ein Beispiel für ein Mädchen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb)	101
4.1.1	Biografische Aspekte.....	101
4.1.2	Fähigkeiten und Schwierigkeiten im sprachlich-kommunikativen Bereich	107
4.1.3	Befunde bezüglich des Selbstkonzepts	122
4.2	Diagnostik und Förderung mit Yvonne	132
4.2.1	Überblick über Diagnostik und Förderung sowie organisatorischer Rahmen	132
4.2.2	Darstellung des diagnostischen Vorgehens und der Förderung	137
4.2.2.1	Verwendete diagnostische Verfahren.....	137
4.2.2.2	Beschreibung der Förderung in den einzelnen Bereichen	146
4.2.3	Reflexion des eigenen Vorgehens.....	153
5	Schluss teil/Resümee	156
6	Literaturverzeichnis	158
7	Abbildungsverzeichnis.....	165
8	Anhang.....	166

Versicherung

2 Einleitung

Im Studium der Sonderpädagogik begegnen mir immer wieder Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Spracherwerb haben – und das nicht nur im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. Allgemein anerkannt ist, dass eine genaue Diagnose der Schwierigkeiten und ein darauf aufbauendes, gezieltes Förderangebot sehr wichtig sind. Genauso interessant scheint es mir jedoch zu sehen, welche Auswirkungen auf nichtsprachlicher Ebene diese Schwierigkeiten mit sich bringen können. Denn diese Begleitschwierigkeiten dauern teilweise länger an, als die primäre Schwierigkeit in der Sprachentwicklung. Grimm schreibt dazu: „Eine frühzeitige Diagnose und ein frühes therapeutisches Eingreifen sind zwingend notwendig, um sehr viele Kinder davor zu bewahren, ein kumulatives Sprachdefizit auszubilden, das bekanntlich nicht isoliert bleibt, sondern die gesamte Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt“ (Grimm 2012, 137).

In dieser Arbeit möchte ich mich speziell mit den Themen Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept beschäftigen. Damit dies nicht nur theoretisch bleibt, werde ich beispielhaft die Diagnose und Förderung von Yvonne beschreiben. Yvonne¹ ist ein Mädchen, das zurzeit die dritte Klasse einer Grundschule in Baden-Württemberg besucht. Ich habe sie über die sie betreuende Sonderschullehrerin kennengelernt. Zu diesem Zeitpunkt wusste ich, dass mich das Thema Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept interessiert und dass ich darüber meine wissenschaftliche Hausarbeit schreiben möchte, hatte aber noch keinen praktischen Bezug zu diesem Thema. Yvonne wurde mir über meine Dozentin von dieser Sonderpädagogin, Frau Grün,² vorgestellt, die Yvonne im Rahmen des sonderpädagogischen Dienstes betreut. Sie schlug Yvonne als Beispielkind vor, da diese Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb hat und die Einschätzung von dem, was sie kann und noch lernen muss von der Realität weit entfernt war. Yvonne bekommt von Frau Grün zusammen mit dem Inklusionskind Marc³, der dieselbe Klasse besucht, einmal in der Woche zwei Schulstunden lang Förderung. Diese Form der inklusiven Förderung wird es in Zukunft voraussichtlich vermehrt geben (vgl. Vereinte Nationen 2009, Art. 24). Zu dieser Förderung konnte ich dazustoßen, eigene Anteile übernehmen sowie im Unterricht hospitieren und Yvonne einzeln bzw. mit Freundinnen zusammen fördern.

¹ Name aus Anonymitätsgründen verändert

² Name aus Anonymitätsgründen verändert

³ Name aus Anonymitätsgründen verändert

Da Yvonne besondere Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Schriftsprache hat, werde ich hierauf einen Fokus meiner Arbeit legen. Zuerst werde ich in einem Theorieteil darauf eingehen, was ich überhaupt unter Schwierigkeiten im (Schrift-)Spracherwerb und unter Selbstkonzept verstehe. Dabei beziehe ich mich besonders auf ein Modell des Selbstkonzeptes, wie sie *Eggert/Reichenbach/Bode* in ihrem Buch „Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter“ beschreiben. Sie gehen davon aus, dass das Selbstkonzept aus verschiedenen, sich gegenseitig beeinflussenden Bereichen besteht, nämlich der Selbstbewertung, der Selbsteinschätzung, dem Fähigkeitskonzept, dem Körperkonzept und dem Selbstbild (vgl. ebd., 2010, 29).

Im Anschluss daran wird ein Blick darauf geworfen, welche Erkenntnisse es im wissenschaftlichen Bereich über den Zusammenhang von Schwierigkeiten im Spracherwerb und dem Selbstkonzept gibt, welche Erklärungsmodelle diskutiert werden und welche Konsequenzen daraus gezogen werden können. Schließlich wird auf Grundsätze der Diagnose und Förderung von Schwierigkeiten im (Schrift-) Spracherwerb und des Selbstkonzepts eingegangen. Ich beziehe mich dabei teilweise schon auf Yvonne und was in ihrem Beispiel für Diagnose und Förderung wichtig ist und begründe dies. Dabei gehe ich von einer entwicklungsproximalen Therapie aus, also von einer Förderung, die geleitet ist von den Stärken und Interessen des Kindes und der Frage, welches der Schritt der nächsten Entwicklung für gerade dieses Kind sein kann (vgl. *Dannenbauer* 2002, 159f.). Im Bereich des Selbstkonzepts orientiere ich mich am öko-systemischen Ansatz, der viele Gemeinsamkeiten mit einer entwicklungsproximalen Therapie aufweist (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 111).

Im zweiten Teil wird dann explizit und ausführlich auf Yvonne eingegangen. Zunächst beschreibe ich Yvonne sowie ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Bereichen (Schrift-) Spracherwerb und Selbstkonzept.

Schließlich wird die Durchführung der Diagnostik und Förderung am Praxisbeispiel beschrieben und reflektiert. Abschließend ziehe ich ein Resümee und verknüpfe dabei Theorie und Praxis.

3 Theorieteil

3.1 Theoretische Grundlagen/Begriffsklärungen

3.1.1 Schwierigkeiten im Spracherwerb

Dieser Teil der theoretischen Grundlagen ist ganz auf den Spracherwerb und diesbezügliche Schwierigkeiten bezogen. Zuerst wird geklärt, was ich unter ‚Schwierigkeiten im Spracherwerb‘ verstehe. Bevor Überlegungen zu Schwierigkeiten im Spracherwerb angestellt werden können, ist es sinnvoll, etwas über den Spracherwerb an sich zu wissen. Deshalb wird nach meiner Verständnisklärung von Schwierigkeiten im Spracherwerb kurz auf den Spracherwerb an sich eingegangen. Danach folgen mögliche Schwierigkeiten. Da sich der Praxisteil exemplarisch auf Yvonne bezieht, werde ich vor allem auf diejenigen Schwierigkeiten genauer eingehen, die sie betreffen. Das sind zum einen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb und zum anderen betrifft dies den Zusammenhang von Phonologischen Störungen und Schriftspracherwerb. Diesen Problemen ist deshalb ein zusätzliches Unterkapitel gewidmet.

3.1.1.1 Definition Schwierigkeiten im Spracherwerb

Vor nicht allzu langer Zeit wurden Schwierigkeiten im Spracherwerb oft als „Dysgrammatismus“ bezeichnet, dieser Begriff ist jedoch veraltet (vgl. *Grimm* 2000, 605). Heute werden stattdessen häufig die Begriffe „Entwicklungsdysphasie“ (ebd.) und „spezifische Störung der Sprachentwicklung“ (*Grimm* 2012, 99) verwendet. Obwohl *Grimm* (2000, 603) davon ausgeht, dass sich spezifische Störungen der Sprachentwicklung recht individuell äußern können, definiert sie die Kriterien, nach denen eine spezifische Störung der Sprachentwicklung vorliegt, genau:

„... Als charakteristische Merkmale können genannt werden, dass die Kinder erst spät mit dem Spracherwerb beginnen, dass dieser langsam erfolgt mit möglicher Plateaubildung, dass das Sprachverständnis gewöhnlich besser als die Sprachproduktion ausgebildet ist, und dass die formalen Merkmale der Sprache in besonderer Weise defizitär sind.“ (*Grimm* 2000, 99).

Dabei dürfen nach dieser Definition als Ursache keine sensorische (z. B. Schwerhörigkeit), schwerwiegende neurologische oder emotionale Schädigungen

vorliegen. Auch eine geistige Behinderung oder Autismus müssen ausgeschlossen werden. Die spezifische Störung der Sprachentwicklung (abgekürzt SSES, in der englischsprachigen Literatur als SLI – specific language impairment - bezeichnet) soll „primärer Natur“ sein (ebd.). Die getestete nonverbale Intelligenz soll im Normalbereich liegen (vgl. ebd.). Unter der Aussage, dass „formale Merkmale der Sprache in besonderer Weise defizitär sind“ (ebd.) versteht *Grimm*, dass vor allem der Bereich der Grammatik betroffen sei und Schwierigkeiten in den Bereichen Semantik und Pragmatik weniger dominant seien (vgl. ebd.).

Kritisch an dieser Definition ist, dass sie bestimmte Kinder ausschließt. Beispielsweise werden Kinder, bei denen auch der Erwerb der Semantik erschwert ist, wie es häufig bei zweisprachig-aufwachsenden Kindern vorkommt, nicht berücksichtigt. Genauso Kinder, deren nonverbale Intelligenz nicht im Normalbereich liegt und die trotzdem Schwierigkeiten im Spracherwerb haben. Haben diese nicht auch einen besonderen Förderbedarf im Bereich Sprache? Kritisch zu sehen ist außerdem das Konstrukt ‚Intelligenz‘ (vgl. *Dehn* 2007, 109f.) und die Frage, ob Kinder erst Intelligenztests über sich ergehen lassen müssen, bevor sie eventuell einen Förderbedarf und damit auch eine Förderung attestiert bekommen, wo doch der eigentliche Bedarf oft schon offensichtlich ist (vgl. auch: *Füssenich* 2011a, 26f.).

Aus den oben genannten Gründen wird in dieser Arbeit der Begriff der spezifischen Störung im Spracherwerb nicht verwendet (außer bei Studien, die sich genau auf diese Definition beziehen) sondern die Formulierung ‚Schwierigkeiten im Spracherwerb‘ benutzt. Darunter verstehe ich Schwierigkeiten in der Phonetik, Phonologie, Grammatik, Semantik, Pragmatik und Schriftsprache – einzeln auftretend oder, wie häufiger, als komplexes Bündel von Schwierigkeiten in den oben aufgeführten Bereichen.

Mit ‚Schwierigkeiten im Spracherwerb‘ soll zum einen betont werden, dass sich Sprache nicht von alleine entwickelt sondern erworben werden muss. Zum anderen soll deutlich werden, dass es Schwierigkeiten im Erwerb geben kann.

Der Begriff Schwierigkeiten impliziert jedoch auch, dass es Schwierigkeiten nur da gibt, wo auch potenzielle Fähigkeiten zu erwarten sind und dass generell die Möglichkeit besteht, dass auftretende Schwierigkeiten überwunden werden können. Somit soll der Blick auch auf eine mögliche Förderung gelenkt werden. Unter die Formulierung ‚Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb‘ fallen alle Kinder, die Schwierigkeiten im Spracherwerb und somit einen Förderbedarf haben, unabhängig von Intelligenz, Muttersprache oder möglichen Behinderungen und Beeinträchtigungen. Für eine

fundierte Förderung ist es notwendig, sich mit dem idealtypisch ungestörten Spracherwerb auseinanderzusetzen. Dies wird in den folgenden Kapiteln getan – immer auch in Hinblick auf mögliche Schwierigkeiten. Dabei werden vor allem jene herausgearbeitet, die im Praxisteil von Bedeutung sind.

Im Praxisteil geht es um Yvonne, die momentan vor allem Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb zeigt. Deshalb wird darauf ausführlicher eingegangen. Wie erwähnt ist der Schriftspracherwerb Teil des allgemeinen Spracherwerbs, steht aber auch in Wechselwirkung mit anderen sprachlichen Bereichen. Dazu mehr im folgenden Kapitel.

3.1.1.2 Spracherwerb und Schwierigkeiten im Spracherwerb bezogen auf die einzelnen sprachlichen Bereiche

Im Folgenden werden die einzelnen sprachlichen Bereiche kurz beschrieben sowie Erwerb und mögliche Schwierigkeiten skizziert. Dabei werde ich auf diejenigen Bereiche, die für den Praxisteil besonders relevant sind (Phonetik/Phonologie und Schriftsprache) ausführlicher eingehen.

a) Phonetik/Phonologie

Erwerb und Schwierigkeiten

Dieses ist der sprachliche Bereich, dessen Erwerb gewöhnlich zuerst abgeschlossen ist, nämlich nach *Wildegger-Lack* (2001, 27) meist nach Beendigung des sechsten Lebensjahres. Man trennt zwischen Phonetik und Phonologie. Beide sind Gebiete der Linguistik und beide beziehen sich auf die Lautsprache, also auf die gesprochene Sprache (vgl. *Dannenbauer* 2000, 116f. u. 127). Während sich die Phonetik allerdings mit den physikalischen Grundlagen, der Erzeugung sowie der Wahrnehmung von Lauten beschäftigt (vgl. ebd., 117), befasst sich die Phonologie hauptsächlich mit „... abstrakten Kategorien und Regelmäßigkeiten, die lautsprachlichen Systemen zu Grunde liegen.“ (ebd., 127). Die Phonologie beinhaltet „die Funktion, die Eigenschaften und die Prinzipien der Verteilung sprachlich relevanter Sprachlaute“ (*Hacker/Wilgermein* 2001, 37). So ist zum Beispiel die Fähigkeit, einen Laut isoliert zu bilden (z. B. [j] wie eine Eisenbahn), eine phonetische Fähigkeit wohingegen die Fähigkeit, diesen Laut in der gesprochenen Sprache richtig anzuwenden (also nicht zu ersetzen, auszulassen oder an andere Laute anzupassen beispielsweise also zu

Schnee /ʃne:/ sagen und nicht /sne:/, /ne:/ oder /tne:/) eine phonologische Fähigkeit ist.

Die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Lautsprache nennt man Phonem. Phoneme werden in Klammern // notiert (vgl. *Dannenbauer* 2000, 116). Um festzustellen, was ein Phonem ist, sucht man sogenannte Minimalpaare, also ein Paar von Wörtern, die eine unterschiedliche Bedeutung haben, sich aber nur in einem einzigen Phonem unterscheiden, z. B. unterscheiden sich **S**chuh und **K**uh lautsprachlich nur durch die Phoneme /ʃ/ und /k/ (vgl. ebd., 127).

Es gibt verschiedene Theorien über den phonetisch-phonologischen Spracherwerb, von denen keine letztendlich bewiesen sei. Allerdings ist anzunehmen, dass dieser Erwerb nach strukturellen Gesetzmäßigkeiten verläuft (vgl. *Weinrich/Zehner* 2009, 11).

Es wird außerdem davon ausgegangen, dass der Erwerb des Lautsystems in verschiedenen Stufen abläuft und ungefähr mit Beendigung des sechsten Lebensjahres, also um den Schuleintritt, abgeschlossen ist (vgl. *Wildegger-Lack* 2001, 27). Des weiteren wird angenommen, dass auch der Erwerb der Aussprache ein komplexer Prozess ist. Kinder imitieren nicht nur; sie müssen auch das hinter der Sprache liegende Regelsystem erkennen und aneignen, um selbst erfolgreich kommunizieren zu können (vgl. *Osburg* 1997, 29). Nach *Osburg* (ebd., 65) ist der Spracherwerb ein aktiver, kognitiver sowie dynamischer Prozess. Diesem Ansatz schließe ich mich in dieser Arbeit an.

Mögliche Schwierigkeiten können sowohl im Bereich der Phonologie als auch der Phonetik auftreten. **Phonetische** Störungen sind gekennzeichnet durch eine inkorrekte artikulatorische Lautbildung, die laut *Weinrich/Zehner* motorisch bedingt ist (vgl. ebd. 2009, 2). Diese Laute können isoliert nicht gebildet werden. Bei **phonologischen** Störungen können die Laute zwar isoliert korrekt gebildet werden, aber nicht oder nur eingeschränkt in bestimmten Lautumgebungen oder Wörtern (vgl. *Weinrich/Zehner* 2009, 2). Dabei kann es zu verschiedenen ‚phonologischen Prozessen‘ kommen. Als ‚phonologischen Prozess‘ bezeichnet man eine regelgeleitete, wenn auch nicht korrekte Veränderung der Lautsprache (vgl. *Hacker/Wilgermein* 2006, 24). Zu solchen phonologischen Prozessen zählen beispielsweise Vereinfachungen von Wort- und Silbenstrukturen durch Auslassungen bestimmter Phoneme, aber auch die Veränderung bestimmter Phonemgruppen. Dies kann unter anderem die Artikulationsart betreffen, wie z. B. die Ersetzung von Frikativen (Reibelauten wie /f/) durch Plosive (Verschlusslaut mit Sprengung wie /p/). Diesen Prozess nennt man

Plosivierung. Phonologische Prozesse können jedoch auch den Artikulationsort betreffen: So spricht man beispielsweise von einer Alveolarisierung (Vorverlagerung), wenn Laute, die im hinteren Bereich des Mundes gebildet werden (also z. B. im Bereich des weichen Gaumens (Velar)), stattdessen weiter vorne gebildet werden (z. B. im Bereich des Zahndammes (alveolar)). Ein Beispiel hierfür ist, wenn statt /k/ das Phonem /t/ verwendet wird, statt ‚Kanne‘ wird also ‚Tanne‘ gesagt (vgl. ebd.). Solche Prozesse kommen normalerweise nur in der Sprachproduktion vor und nicht in der Sprachrezeption (Sprachaufnahme) (vgl. *Osburg* 1997, 48f.). Die Kinder nehmen also die gesprochene Sprache korrekt wahr. Bestimmte phonologische Prozesse (wie beispielsweise Vereinfachungen wie die Reduktion von Mehrfachkonsonanz bei ‚Kite‘ statt ‚Kiste‘) sind zu bestimmten Erwerbszeitpunkten Teil des Erwerbs, müssen aber mit der Zeit überwunden werden. Ist dies nicht der Fall, spricht man von auffälliger oder gestörter Aussprache. Ebensoes gilt, wenn ungewöhnliche phonologische Prozesse auftreten, die im ungestörten Spracherwerb nicht auftreten (z. B. eine Öffnung, also Ersetzung eines Phonems durch /h/) (vgl. ebd., 40f.). Kinder mit auffälliger Aussprache aufgrund eines nicht an der Norm orientierten phonologischen Regelsystems können Schwierigkeiten im Bereich der Metasprache, wie Schwierigkeiten der phonologischen Bewusstheit (s. u.) aufweisen. Das wiederum kann Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb haben (s. u.) (vgl. *Osburg* 1997, 111).

Weitere Schwierigkeiten können im Bereich der **Phonetik** auftreten, wenn ein Laut nicht (isoliert) gebildet werden kann und/oder Probleme mit der Mundmotorik vorliegen. Auch die Perzeption, die Sprachaufnahme, kann gestört sein (vgl. ebd., 32). Zusätzlich erschwert kann sie durch Probleme mit dem Hören sein.

b) Grammatik

Der morphematisch-syntaktische Bereich bezeichnet das, was man landläufig unter Grammatik versteht (vgl. *Dannenbauer* 2001, 133). Dabei ist der Begriff ‚**morphematisch**‘ verwandt mit den ‚Morphemen‘, also den kleinsten bedeutungstragenden Einheiten (vgl. *Augst/Dehn* 2009, 112). In diesen Bereich fallen die Veränderungen von Wörtern (Flexion) (wie beispielsweise gehen - ich gehe) und die Wortbildung mithilfe gebundener Morpheme (Derivation) (wie z. B.. Musiker) (vgl. *Dannenbauer* 2000, 135 u. 137).

Die **Syntax** beschäftigt sich mit dem Satzbau, genauer mit den Beziehungen und der Austauschbarkeit von Wörtern im Satz (vgl. *Menzel* 1989, 14) oder, wie *Dannenbauer* es ausdrückt, der „Anordnung von Wörtern“ (2000, 139).

Laut *Füssenich/Jung* wird Grammatik erworben, damit die Wörter einer Äußerung nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten verbunden werden können. Dies sei vor allem deswegen notwendig, da die Äußerungen im Laufe des Erwerbs immer länger werden. Durch eine Verknüpfung der Wörter nach generell gültigen Regeln gewinnen die Aussagen an Eindeutigkeit. Hier wird wieder erkenntlich, wie die verschiedenen sprachliche Bereiche in Wechselwirkung zueinander stehen (in diesem Fall, dass ein bestimmter Wortschatz für die Grammatik nötig ist und dass die Grammatik wiederum die Eindeutigkeit der Sprechabsicht (Semantik) gewährleistet) (vgl. *Füssenich/Jung* 2010, 1f.). Kennzeichnend dafür ist, dass Kinder mit Schwierigkeiten im Erwerb der Grammatik oft auch semantische Auffälligkeiten zeigen (vgl. ebd., 3).

Den Erwerb der Grammatik kann man in Stufen beschreiben. *Füssenich und Jung* (2010, 2f.) beschreiben in Anlehnung an *Clahsen* fünf Phasen des Grammatikerwerbs. Danach vollziehen sich in den ersten beiden Phasen des Erwerbs vor allem Fortschritte in der Syntax: Kinder verbinden einzelne Wörter, bevorzugt Nomen mit Verbpartikeln oder Verben in der Stammform. In der dritten und vierten Phase entwickeln sich die morphematischen und syntaktischen Strukturen, die charakteristisch für die entsprechende Sprache sind, wie die Verbzweitstellung und die Subjekt-Verb-Kongruenz (Angleichung des Verbs an das Subjekt) im Deutschen. In der letzten Phase schließlich entwickelt sich das Kasussystem; die Sätze werden grammatisch korrekt und immer komplexer.

Natürlich können in allen Phasen des Erwerbs Schwierigkeiten auftreten. Aber es gibt einige typische Schwierigkeiten: Kindern mit Deutsch als Erstsprache bereitet vor allem die Verbstellung und Verbflexion Schwierigkeiten. Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fällt dagegen häufiger die korrekte Verwendung von Genus und Kasus schwer (vgl. ebd.). Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik haben häufig auch Auswirkungen auf andere sprachliche Bereiche (s. u. Bereich Schriftsprache).

a. Semantik/Pragmatik/Metasprache

Im gesamten Abschnitt über Semantik, Pragmatik und Metasprache beziehe ich mich, wenn nicht anders gekennzeichnet, auf *Dannenbauer* (2000, 149-168).

Sprache (egal ob geschrieben oder gesprochen) ist ein abstraktes Symbolsystem, das sich auf einen Inhalt bezieht und dies mit einem bestimmten Ausdruck tut (vgl. ebd., 149). Wörter sind Zeichen, die für Außersprachliches stehen (vgl. ebd., 150). So weist

das Wort ‚Baum‘ auf den Referenten hin, den man vielleicht im Garten stehen hat, zu den Pflanzen gehört und einen Stamm, Wurzeln und Blätter hat. Damit hat das Wort ‚Baum‘ eine Bedeutung. Es gibt Inhaltswörter (wie Baum) aber auch Funktionswörter und Partikel (wie z. B. sehr, so), bei denen kein einfacher außersprachlicher Bezug hergestellt werden kann. Inhaltswörter werden zuerst erworben, dann erst Funktionswörter. Die **Semantik** beschäftigt sich mit Wörtern und deren Bedeutung. Hier wird unterschieden zwischen Wörtern und Begriffen. Während Wörter wie eine Hülse sind und in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich, aber festgelegt sind, können Begriffe, wie der Inhalt der Hülse beschrieben werden: Sie repräsentieren eine Bedeutung. Diese kann individuell unterschiedlich sein (vgl. Winner 2007, 50-52). Dabei unterscheidet man von Alltagsbegriffen, die früher erworben werden, und wissenschaftlichen Begriffen, die oft genau definiert sind und von den Alltagsbegriffen abweichen (vgl. ebd.).

Es wird davon ausgegangen, dass Wörter und ihre Bedeutungen im Langzeitgedächtnis gespeichert sind. Diesen Bereich des Langzeitgedächtnisses nennt man ‚mentales Lexikon‘. Im mentalen Lexikon, so wird angenommen, sind die Worte nicht isoliert gespeichert, sondern in einem Netzwerk. Dieses Netzwerk enthält das Wortwissen, es ist ein Geflecht aus Wörtern, die in bestimmten Beziehungen zueinander stehen. Zum Wortwissen gehören neben den Bedeutungen (die wieder unterteilt werden können in charakteristische Merkmale, Ober- und Unterkategorien, emotionale Assoziationen, Erfahrungen...) auch Informationen über die Wortform, also phonologisches, grammatisches und orthografisches Wissen. Es wird davon ausgegangen, dass Wortbedeutung und Wortform zwar getrennt voneinander gespeichert werden aber meist sofort verbunden werden. In diesem Netzwerk sind nun die Wörter oder Begriffe nach verschiedenen Kriterien vernetzt; Worte stehen in Beziehung zueinander (z. B. Gegensätzlichkeit, Überordnung, Bedeutungsähnlichkeit...). Der Begriffserwerb ist nie vollständig abgeschlossen (vgl. Winner 2007, 49).

Schwierigkeiten im Bereich der Semantik (vgl. Füssenich/Geisel 2008, 17-22) betreffen den Wortschatz, es kann z. B. sein, dass dieser nicht erweitert wird. Dabei lassen sich drei Problembereiche differenzieren, die in der Praxis oft kombiniert vorzufinden sind. Zum einen handelt es sich um Probleme mit der Wortfindung. Diese liegen vor, wenn einem Begriff nicht das passende Wort zugeordnet werden kann. Manchmal ist das Wort für den Begriff auch gar nicht bekannt. Zum anderen gibt es Probleme auf der Ebene der Bedeutung, das heißt ein bestimmtes Wort kann mit keiner Bedeutung gefüllt werden. Dies geschieht, wenn keine Erfahrung mit diesem Begriff verbunden ist

(vgl. *Winner 2007*, 54f.). Außerdem kann es problematisch sein, wenn Kinder über keine Strategien verfügen, ihren Wortschatz zu erweitern. Oft liegt ein eingeschränkter Wortschatz kombiniert mit Problemen im Sprachverständnis vor. (vgl. *Füssenich/Geisel 2008*, 56-57).

Unter **Pragmatik** wird der Sprachgebrauch, sprachliches Handeln in einer bestimmten Situation, verstanden. Dazu gehören soziale, kognitive und sprachliche Aspekte (vgl. *Dannenbauer 2000*, 159). Die Einheit der Pragmatik ist die Äußerung. Mit einer sprachlichen Äußerung ist in der Regel eine bestimmte Absicht verbunden. Äußerungen werden immer in einem bestimmten Kontext vorgenommen und werden daher vom Sozialkontext, Sachkontext und Sprachkontext beeinflusst. Zum Beispiel gehört dazu, sich auf den Gesprächspartner einzustellen (Sozialkontext), sich der zeitlich-räumlichen Situation gewahr zu sein, in der die Kommunikation stattfindet (Sachkontext), und die Äußerung sprachlich vorausgegangenen Äußerungen anzupassen. Ein Beispiel hierfür ist, dass Pronomen für bereits eingeführte Nomen verwendet werden (Sprachkontext). In Abhängigkeit vom Kontext sollten unterschiedliche Kommunikationsformen beherrscht und verwendet werden.

Zur Pragmatik gehören außerdem die Fähigkeiten, ein Gesprächsbeginn und –ende einzuleiten und die Gesprächsbeiträge abzuwechseln (turn taking). In einer weiten Auffassung des Gebiets der Pragmatik, zählen weitere Fähigkeiten, wie beispielsweise das Argumentieren, dazu.

Laut *El Mogharbel und Deutsch (2007)* setzt die Entwicklung der Pragmatik schon mit der Geburt ein, wenn das Kind anfängt, etwas auszudrücken, beispielsweise, dass es Hunger hat (vgl. ebd. 2007, 58). Schon beim Stillen eines Babys können dialogähnliche Abläufe entstehen (vgl. ebd., 59). Da sich Pragmatik immer auf bestimmte Kontexte bezieht und sich diese ändern können, gehe ich davon aus, dass der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten letztlich nie ganz abgeschlossen ist. Jedoch denke ich, dass einige grundlegende pragmatische Fähigkeiten (wie turn taking, Einstellung auf das Gegenüber...) bis zu einem bestimmten Alter erworben sein sollten (und zwar bis zu dem Alter, in dem es vom Gegenüber üblicherweise erwartet wird), damit Kommunikation erfolgreich gelingt.

Schwierigkeiten hierbei können auftreten, wenn kognitive Strukturen (wie z. B. die Perspektivenübernahme, vgl. ebd., 64) noch nicht erworben sind, bestimmte Gesprächsregeln (wie turn taking) aus den verschiedensten Gründen nicht eingehalten werden, das Kind keine Erfahrung darin machen konnte, dass es durch den Einsatz

sprachlicher Mittel etwas erreicht oder wenn es die sozialen sowie kulturellen Konventionen nicht kennt (vgl. ebd., 62).

Haben Kinder **metasprachliche Fähigkeiten** erworben, „...sind sie in der Lage, über Sprache nachzudenken und sie zum Gegenstand ihrer Betrachtung zu machen.“ (Füssenich 2011, 18). Diese Fähigkeit bezeichnet das Wissen, das Kinder über Sprache und das Sprachsystem an sich haben (vgl. Toppelberg/Shapiro 2000, 6). Auch metasprachliche Fähigkeiten werden in Stufen erworben.

Schwierigkeiten im Bereich der Metasprache können auftreten, wenn Kinder beispielsweise (noch) nicht über genügend Begriffe verfügen, um über Sprache zu sprechen (vgl. ebd.). Ein Teil der Metasprache ist phonologische Bewusstheit, worauf im nächsten Bereich ‚Schriftsprache‘ näher eingegangen wird.

b. Schriftsprache

Im Folgenden werde ich auf die einzelnen Bereiche der Schriftsprache – nämlich Lesen und Schreiben - genauer eingehen. Ich beziehe mich dabei, wenn nicht anders angegeben, auf den Artikel „Schriftsprache“ von Crämer/Schumann (vgl. ebd. 1999, 256-319). Wie die beiden Autorinnen bin ich der Auffassung, dass sich die Bereiche Lesen und Schreiben gegenseitig beeinflussen, werde aber, aufgrund der besseren Darstellbarkeit, auf beide nacheinander eingehen. Beiden Bereichen gemeinsam ist, dass sie sich auf die geschriebene Sprache beziehen. Die **geschriebene Sprache** zeigt im Vergleich zur **gesprochenen Sprache** einige Unterschiede auf. Zum einen ist dies das Fehlen eines direkten Gegenübers, das als unmittelbarer Kommunikationspartner Äußerungen konkret aufnehmen, Rückfragen stellen oder die Kommunikation in eine bestimmte Richtung lenken kann. Zum anderen muss die geschriebene Sprache viel expliziter sein, da keine unterstützende nonverbalen Mittel wie Mimik und Gestik vorhanden sind. Ebenso sind, im Gegensatz zur gesprochenen Sprache, weder Umfeld noch Kontext für die Leser ersichtlich und was zum Beispiel mit „hier“ gemeint ist, muss erst noch erläutert werden. In der geschriebenen Sprache ergibt sich auch der Kommunikationsanlass nicht direkt, wie in der unmittelbaren mündlichen Sprache. Und viertens erfordert die geschriebene Sprache mit ihrer hohen Abstraktheit eine hohe und neuartige kognitiv-sprachliche Fähigkeit der Kinder. Es reicht nicht mehr aus, die Äußerungen einem bestimmten Inhalt zuzuordnen. Nein, Kinder müssen, wenn sie schreiben, die Äußerungen auf Phoneme hin analysieren und diesen Phonemen Schriftzeichen (Grapheme) zuordnen, wobei nicht jeder Laut genau einem Buchstaben zuordenbar ist. Diese Grapheme müssen die Kinder dann

aufschreiben, wozu sie die Koordination von Auge - Hand beherrschen müssen sowie über einen bestimmten Grad an feinmotorischen Fähigkeiten.

Beim Lesen kann man den Vorgang ungefähr umgekehrt betrachten: Buchstaben werden Laute zugeordnet, diese Laute werden zusammengezogen und mit Wörtern aus dem inneren Lexikon verglichen, woraus dann eine Bedeutung entnommen werden kann. Kinder müssen dabei auf die formale Seite der Sprache achten, also dass Auto mit /a_u/ anfängt und nicht mit der Stoßstange oder dass das Wort <Piepvögelchen> länger ist als <Kuh> (vgl. ebd., 267) und sie müssen verstehen, dass die lautliche Struktur mit der geschriebenen Sprache zusammenhängt. Die deutsche Schrift ist nämlich eine alphabetische Schrift. Das heißt, der Zusammenhang zwischen dem geschriebenen und gesprochenen Wort ist seine Lautung. Beispielsweise klingen Wand und Land ähnlich und werden auch ähnlich geschrieben, den einzigen Unterschied machen dabei die Grapheme <W> und <L>, bzw. auf gesprochener Sprache die Phoneme /v/ und /l/. Inhaltlich haben Wand und Land allerdings so gut wie nichts gemeinsam. Im Gegensatz dazu haben Wand und Mauer einige inhaltliche Berührungspunkte, weisen aber in Schriftbild und Klang keine Gemeinsamkeiten auf: Auf formaler Ebene sind sie völlig unterschiedlich während sie auf inhaltlicher Ebene Gemeinsamkeiten haben. Kinder, welche die Schriftsprache erlernen, müssen dabei fähig sein, vom Inhalt zu abstrahieren und auf die formale Seite der Sprache zu achten. Gleichzeitig sollen sie das Gelesene auch wieder verstehen (also Wörter mit Inhalt füllen) oder beim Schreiben fähig sein, sinnvolle Geschichten zu schreiben und nicht wahllose Wörter zu Papier bringen – eine komplexe Aufgabe und große Lernleistung!

Generelle Schwierigkeiten

Crämer und Schumann (vgl. ebd., 1999, 280-290) zählen einige Faktoren auf, die den Schriftspracherwerb generell erschweren oder behindern können.

Zum einen sind das **Faktoren, die im Kind liegen können**. Dazu gehören hörbare Sprachstörungen. Nachvollziehbar ist beispielsweise, dass bei phonologischen Störungen die Zuordnung von Laut und Schriftzeichen erschwert ist. Dazu später mehr.

Es gibt jedoch auch nichthörbare Sprachstörungen, die den Erwerb der Schriftsprache erschweren bzw. beeinträchtigen können. Dazu zählen fehlende metasprachliche Fähigkeiten. Mit dem Begriff ‚metasprachliche Fähigkeiten‘ wird die Kompetenz, über Sprache zu sprechen oder zu reflektieren, bezeichnet. Dass diese Fokussierung auf formale Aspekte wichtig für den Spracherwerb ist, wurde bereits ausführlich erläutert. Zum Bereich der metasprachlichen Fähigkeiten gehört auch die **phonologische**

Bewusstheit. *Crämer und Schumann* (1999, 282f.) beziehen sich auf *Skowronek und Marx* und differenzieren phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne. Unter phonologischer Bewusstheit im weiteren Sinne verstehen sie die Fähigkeit, spielerisch mit Sprache, bezogen auf ihre lautliche Struktur, umzugehen, also z. B. zu reimen. Unter phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne verstehen sie die Fähigkeit, explizit mit der lautlichen Struktur der Sprache zu handeln, also z. B. Anlaute heraushören und dies auch ohne konkreten inhaltlichen oder kontextuellen Bezug. Dabei ist sowohl die phonologische Bewusstheit im engeren wie im weiteren Sinn wichtig für die Schriftsprache und große Schwierigkeiten können bestehen, wenn diese nicht vorhanden sind. Jedoch ist nur phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne eine Voraussetzung, um sich auf die formale Ebene des Schriftspracherwerbs einlassen zu können, während phonologische Bewusstheit im engeren Sinne als Folge des Schriftspracherwerbs gesehen wird.

Weitere Schwierigkeiten im metasprachlichen Bereich könnten sein, dass Kinder Schrift keiner Bedeutung zumessen und für sie somit auch Lesen und Schreiben bedeutungslos ist. Oft hängt dies damit zusammen, dass Kinder keine Gelegenheit hatten, Erfahrungen mit Schrift und Literalität zu machen. In diesem Fall kann es zu Schwierigkeiten im Erwerb der Bedeutung von Schrift kommen. So kann es sein, dass der Unterschied zwischen Malen und Schreiben ebenso wenig bekannt ist, wie der Grund, wozu Bücher da sind. Es ist möglich, dass das Wissen, dass Buchstaben einen Inhalt repräsentieren, der vorgelesen werden kann, genauso fehlt wie das Wissen, was überhaupt der Begriff Buchstabe und weitere Begriffe, die die Sprache betreffen, bedeuten etc.

Weitere Schwierigkeiten kann eine verzögerte Lernentwicklung mit sich bringen. Das ist insofern von besonderer Bedeutung, da dieser Lernrückstand im Vergleich zu anderen einen enormen Druck aufbauen kann und so persönliches Leiden und Vermeidungsstrategien entstehen. Dieses wirkt sich wiederum weiter negativ auf die Lernentwicklung aus, wobei der Lernrückstand und die Unzufriedenheit kontinuierlich größer werden könnten während der Lernzuwachs geringer wird, sodass sogar die Gefahr der Stagnation besteht. Typisch für solche Lernrückstände im Bereich Lesen sind zwei Strategien:

Eine „ganzheitliche, logographische Lesestrategie“ (ebd., 285), bei der Wörter als Ganzheiten gespeichert und Texte nicht gelesen sondern auswendig gelernt werden. Und zum zweiten die Strategie des buchstabenweisen Erlesens (s.u.), bei der das Sinnverständnis gehindert wird, weil zu viel Aufmerksamkeit für die Synthese der Buchstaben gebraucht wird.

Eine weitere Schwierigkeit ist ein ungünstiges Problemlöseverhalten.

Dazu gehört nach *Crämer und Schumann* unter Bezug auf *Dehn, Hüttis-Graff und May* (vgl. *Crämer/Schuman* 1999, 287f.) als wesentlicher Faktor die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten. Schwache Leser haben eher eine negative Selbsteinschätzung und neigen dazu, Ausweichstrategien anzuwenden. Dabei haben sie weniger Gelegenheit zur Übung, was wiederum zu geringeren Fortschritten führt und sich so ihre negative Leistungseinschätzung weiter bestätigt. Dadurch kann sich eine Art Teufelskreis bilden.

Zum Problemlöseverhalten gehört auch der Umgang mit Fehlern. Positiv für den Lernzuwachs ist es, wenn Fehler als nötige Entwicklungsschritte und Impulse für Lernchancen verstanden werden. Als hinderlich gilt jedoch, wenn Fehler als so bedeutsame Misserfolge erlebt werden, dass daraus anstelle von Korrekturprozessen sogenannte „Notfallreaktionen“ (*May* 1986, 22; zit. nach *Crämer/Schumann* 1999, 287) folgen. Bezogen auf Rechtschreibung können solche „Notfallreaktionen“ willkürliche oder unleserliche Schreibungen sein (nach der Devise: lieber ganz unleserlich als falsch schreiben). Zu den für den Lernzuwachs hinderlichen Reaktionen auf Fehler gehören Ausweichstrategien, das Beharren auf Fehlern und Resignation.

Weitere Schwierigkeiten können dadurch entstehen, dass Kinder eine Strategie nicht konsequent verfolgen oder nur bestimmte Strategien verwenden und verschiedene Strategien nicht integrieren können. Außerdem kann es vorkommen, dass Kinder eine Strategie nur für eine bestimmte Art von Zielwörtern verwenden, diese jedoch nicht auf andere Wörter übertragen können. Ein weiterer entscheidender Faktor ist der Umgang mit Hilfen und die Frage, ob das Kind diese aufnehmen und nutzen kann oder nicht?

Ein, den Schriftspracherwerb erschwerenden Faktor, der **außerhalb des Kindes** liegt, kann eine Umgebung sein, in der das Kind nicht an Literalität herangeführt wird. So muss es erst einmal die Funktion von Schrift kennenlernen. Denn ohne den Zweck und Sinn von Schrift erkannt zu haben, bleibt Schreiben eine sinnlose Tätigkeit.

Ein weiterer Faktor ist eine mangelnde Passung zwischen der Art und Weise, wie der Unterricht gestaltet wird und dem, was das Kind an Fähigkeiten, Schwierigkeiten und bevorzugten Lernweisen mitbringt. Wichtige Punkte sind hier beispielsweise, welches Fehlerverständnis der/die Lehrer/in⁴ hat, ob der Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtet ist oder ob ein Leselehrgang für alle gestaltet wird, egal ob

⁴ Im Folgenden werde ich bei Bezeichnungen nur die männliche Form nutzen, die weibliche Form soll eingeschlossen sei. Dies ist nicht diskriminierend gemeint sondern soll der besseren Lesbarkeit dienen.

der Schüler bereits lesen kann oder den Unterschied zwischen malen und schreiben noch gar nicht kennt. Genauso wichtig ist es, dass kein Kind bloßgestellt wird und dass sich keine, wie oben beschriebenen, Drucksituationen abspielen. Im Gegensatz dazu steht eine Lernumgebung, in der Lesen und Schreiben als sinnvoll und, zumindest soweit möglich, lustvoll erfahrbar wird. Voraussetzung dafür ist eine genaue Diagnose von Fähigkeiten und Schwierigkeiten.

Schriftsprache – Bereich Lesen

Wie im allgemeinen Abschnitt über Schriftsprache schon beschrieben wurde, ist der Erwerb der Schriftsprache ein komplexer Vorgang und die Beziehung zwischen der Laut- und Schriftstruktur muss bekannt sein, damit gelesen und das Gelesene verstanden werden kann.

Die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Schriftsprache nennt man Graphem. Im obigen Beispiel von <Wand> und <Land> sind die bedeutungsunterscheidenden Einheiten die Grapheme <w> und <l>. Bei <Schock> und <Rock> sind es die Grapheme <sch> und <r>. Grapheme sind also nicht automatisch gleichbedeutend mit Buchstaben, auch wenn sie motorisch in Buchstaben aufgeschrieben werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Buchstaben in vereinfachter oder lateinischer Schreibschrift oder Druckschrift geschrieben werden – die Grapheme bleiben dieselben. Es gibt mehrgliedrige Grapheme wie <sch> und <ch>. Diese mehrgliedrigen Grapheme werden aber einem Laut zugeordnet /ʃ/. Umgekehrt existiert auch ein Graphem, dem ein mehrgliedriges Phonem zugeordnet wird, wie <z>, das als /ts/ ausgesprochen wird. Außerdem kann ein Graphem mehrdeutig sein, z. B. <e> in Ente wird realisiert als /e:ntə/ und auch ein Phonem kann durch verschiedene Grapheme verschriftet werden, beispielsweise kann /e/ als <e> (wie in <Weg>) oder als <ee> (wie in <See>) oder als <eh> (wie in <Reh>) zu Papier gebracht werden. Dies erleichtert den Schriftspracherwerb natürlich nicht.

Erwerb und Schwierigkeiten

Valtin (1993, 68-80) hat, wie andere Autoren auch, ein „Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreiblernens“ (ebd., 75) entworfen. Die Entwicklungsmodelle verschiedener Autoren ähneln sich meist, der Hauptunterschied liegt in der Anzahl und Benennung der Entwicklungsstufen (vgl. *Crämer/Schumann* 1999, 270).

Fähigkeiten und Einsichten		Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

Abbildung 1: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens von Valtin 1993, 75; entnommen aus: Valtin (1993, 75).

Entwicklungsmodelle sind idealtypisch, können und dürfen also von Kind zu Kind variieren, seien aber trotzdem ein guter Hinweis darauf, auf welcher Entwicklungsstufe sich ein Kind befindet und welches der Schritt der nächsten Entwicklung sein kann.

In Valtins Modell ist der erste Entwicklungsschritt das Nachahmen äußerer Verhaltensweisen, das sogenannte „Als-ob“-Vorlesen (vgl. Valtin 1993, 75). Das scheint manchem vielleicht keine große Leistung zu sein, ist aber ein wichtiger Schritt im Schriftspracherwerb, denn er zeigt, dass Kinder die Funktion von Schrift verstanden haben: Gedrucktes ist etwas, was man vorlesen kann, was einen Inhalt in sich birgt, der so bedeutsam ist, dass man ihn (vor-)liest. Lerner auf der zweiten Stufe erkennen schon einzelne Buchstaben anhand bestimmter optischer Merkmale. Auf dieser Stufe könnten Kinder anhand dieser optischen Merkmale bestimmte Wörter erraten. Oft können sie hier auch Firmenembleme erkennen. Kennzeichnend dafür ist auch, dass Kinder zu bestimmten Wörtern oder Embleme semantisch ähnliche oder gleiche Wörter vorlesen, die sich aber vom wirklich dastehenden Wort unterscheiden, so sei es zum Beispiel typisch für ein Kind auf dieser Stufe anstelle des Emblems <ESSO> „Tankstelle“ vorzulesen. Es orientiert sich hier nicht an einzelnen Buchstaben sondern an dem Gesamtbild.

In der nächsten Entwicklungsstufe hingegen beginnt bei dem Leser die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz und er kenne bestimmte Buchstaben/Laute. Häufig orientiert sich das Kind beim „Benennen von Lautelementen“ (VALTIN 1993, 75) an den Anfangsbuchstaben und erlese Wörter in Abhängigkeit vom Kontext. Ganz wichtig ist es hier, dass man dem Kind keine Buchstabennamen (wie „Be“ für [b]) beibringt, sondern die Buchstaben mit ihren Lauten benennt.

In der vierten Stufe nach *Valtin* habe das Kind dann die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz-Zuordnung gewonnen, es stehe auf der Stufe des „Buchstabenweise[n] Erlesen“s (vgl. ebd.) und könne auch mehrere Buchstaben hintereinander in Laute übersetzen, dabei sei aber ein Sinnverständnis (noch) nicht immer möglich. Die erlesenen Laute müssten mit dem inneren Lexikon verglichen werden. Wird beispielsweise w-a:-n-n gelesen, hört sich dieses w-a:-n-n nicht wie das bekannte „wann“ an und wird dementsprechend auch nicht erkannt. Wiederholt ein Leser ein solch mühsames Wort noch einmal, ist das ein Hinweis darauf, dass das Wort verstanden wurde. Es klingt ähnlich, wie das im inneren Wörterbuch vorhandene ‚wann‘, welches die Bedeutung einer zeitlichen Dimension in sich trägt (vgl. auch der Lesestrategie des lautorientierten Lesens von dem „Zwei-Wege-Modell des Worterkennens von *Scheerer-Neumann* 1990, das *Crämer* und *Schumann* beschreiben (ebd. 1999, 277)).

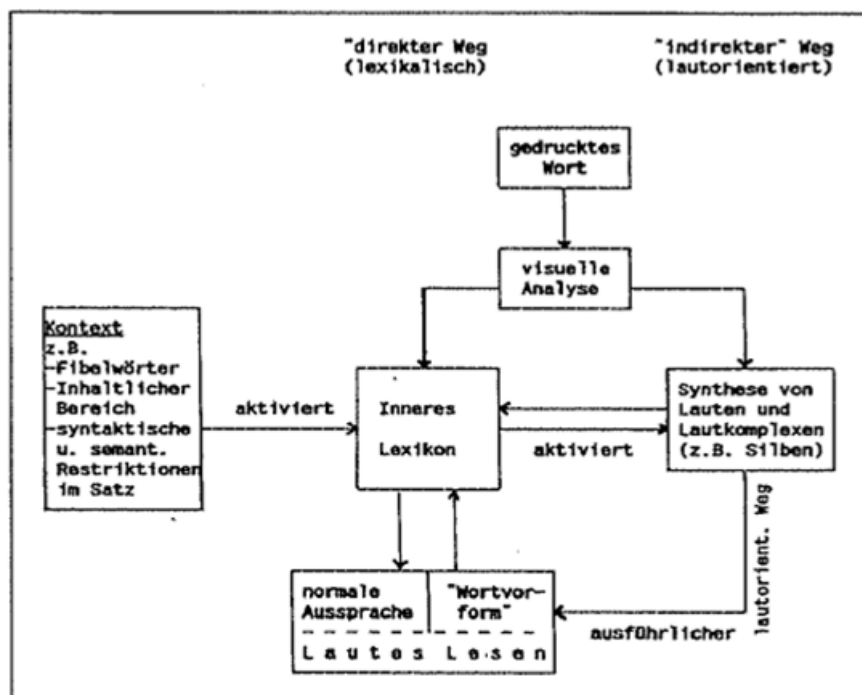


Abbildung 2: Zwei-Wege-Modell des Worterkennens nach *Scheerer-Neumann* (1990, 262) entnommen aus: *Crämer/Schumann* (1999, 277)

Das innere Wörterbuch oder Lexikon bezeichnet eine Gedächtnisstruktur, in der alle bekannten Wörter in ihren verschiedenen Darstellungsformen gespeichert sind.

Ein Kind hat eine nächste Stufe erreicht, wenn es nicht mehr buchstabenweise erlesen muss, sondern größere Einheiten wie Silben (beispielsweise ver-) oder Endungen (wie -en) als Ganzes lesen kann. Dies nennt *Valtin* (1993, 75) „Fortgeschrittenes Lesen“, da Leser und Schreiber auf dieser Stufe bereits orthografische bzw. sprachstrukturelle Elemente verwendeten. Diese helfen ihnen, Worte schneller zu erlesen und dadurch auch das Verständnis für das Erlesene erhöhen. In der letzten Entwicklungsstufe sind Teilprozesse schon automatisiert. Hier erkennen Leser schon automatisch bestimmte Worte (wie z. B. <und>) oder Wortteile auf einen Blick und bilden Hypothesen. Dass dies gelingt, zeigen Texte, wie folgender:

„Afugrnod enier Sduite an enier Elingshcen Unvirestiät ist es eagl, in wleher Rienhnelfoge die Bcuhtsbaen in eniem Wrot sethen, das enizg wchitge dbaei ist, dsas der estre und lzete Bcuhtsbae am rcihgiten Paltz snid. Der Rset knan ttolaer Bölsdinn sien, und du knasnt es torztedm onhe Porbelme lseen. Das ghet dseahlb, wiel wir nchit Bcuhtsbae für Bcuhtsbae enizlen lseen, snodren Wröetr als Gnaezs. Smtimt's?“ (Schmid 2003, www.heise.de/tp/artikel/15/15701/1.html)

Dies entspricht dem zweiten Weg im Zwei-Wege-Modell von *Scheerer-Neumann* (1990, 262) (das in *Crämer/Schumann* 1999, 277-297 beschrieben wird). Bei diesem Weg erkenne ein Leser ein Wort direkt. Dazu werden bestimmte Worte, die im aktiven Wortschatz des Lesers vorhanden sind und mit dem Kontext des Gelesenen in irgendeiner Weise in Verbindung stehen, voraktiviert. Stimmen dann noch bestimmte grafische Merkmale des Wortes überein (wie z. B. der Anfangsbuchstabe) und wurde das Wort schon vorher öfters erlesen, muss es nicht mehr buchstabenweise, sondern kann als Ganzwort, erlesen werden.

In Verbindung mit dem Erwerb des Lesens analysiert *Brügelmann* (1981, 81-91) **Taktiken des Lesens**. Dabei versteht er Lesen als „eine aktive Suche nach Informationen“ (vgl. ebd., 81). Diese Suche soll mit so wenig Aufwand wie möglich durch die Auswahl einer passenden Zugriffsweise geschehen, was er als Strategie des Lesens bezeichnet (vgl. ebd.). Er unterscheidet dabei vier Taktiken als Teilleistungen, die, wenn sie vollständig ausgebildet sind und zusätzlich ineinander greifen, einen guten Leser ausmachen. Eine Taktik ist das „Ausnützen von Sinnstützen“ (vgl. ebd., 83). Hier kommt die von *Scheerer-Neumann* beschriebene Voraktivierung zum Tragen: Ein Leser orientiert sich am Kontext (innerhalb eines Textes inhaltlich, aber auch an

der Überschrift oder an Bildern) und stellt somit Vermutungen an, was wohl folgen wird, baut Hypothesen auf. Dieses ermöglicht ein schnelleres Lesen, das Lesen einer schwer entzifferbaren Handschrift oder eines Textes, bei dem Buchstaben vertauscht sind.

Eine weitere Taktik ist das „Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen“ (vgl. ebd.). Nicht jedes Wort kann an jeder Stelle eines Satzes stehen und bestimmte Worte (wie Artikel) oder Wortteile (wie Endungen flektierter Verben) unterliegen einer grammatischen Gesetzmäßigkeit. Dies kann für das Lesen genutzt werden. Hier muss folglich ‚werden‘ stehen, da dies inhaltlich passt aber auch grammatisch darf nicht ‚wird‘ oder ‚würden‘ stehen.

Eine dritte Taktik stellt das „Ausnutzen bekannter Wort(teil)gestalten“ (ebd., 84) dar, das schon bei *Valtins* Stufe des fortgeschrittenen Lesens erklärt wurde. Auch kurze, häufige Wörter wie <und> können als Ganzes erkannt werden.

Als vierte Stufe nennt *Brügelmann* die „Zuordnung von Laut(folgen) zu Schriftzeichen(folgen)“ (ebd.). Das ist vergleichbar mit dem, was *Valtin* als „Buchstabenweisem Erlesen“ bezeichnet. *Brügelmann* beschreibt, dass dies der „Ausgangspunkt der synthetischen Methode“ (1981, 84) sei, aber keine hinreichende Bedingung für kompetentes Lesen. Manchmal reicht die Synthetisierung alleine nicht aus, um ein Wort dem Sinn entsprechend zu lesen. Ein gutes Beispiel dafür ist meiner Meinung nach das Wort „beinhaltet“. Die Synthesefähigkeit gibt keine Auskunft darüber, ob man es „bein-halt-et“ oder „be-in-hal-tet“ liest. Hilfreich ist hier nur der Kontext, der mehr über die Sinnhaftigkeit des Wortes erfahren lässt. *Brügelmann* geht davon aus, dass es nicht nur wichtig ist, alle diese Taktiken vollständig, sicher, rasch und gemeinsam auszuüben, sondern auch, aktiv mit Texten umzugehen. Dazu gehören zum Beispiel das Aktivieren von Vorerfahrungen oder sich bewusst zu werden, mit welcher Intention man einen bestimmten Text liest (vgl. ebd., 85f.).

Weitere Schwierigkeiten

Auf jeder Stufe des Leseerwerbs können Schwierigkeiten auftreten. Eine grundlegende Schwierigkeit kann jedoch z. B. sein, dass einem Kind die Funktion von Schrift gar nicht bewusst ist, da es wenig Erfahrung mit Schrift sammeln konnte und infolge dessen Nachahmungsversuche wie die Kritzelschrift ausbleiben (vgl. *Crämer/Schumann* 1999, 257f.; *Füssenich* 2011b, 10-14). Außerdem kann es sein, dass es keine Vorbilder im Umgang mit Schrift hat. Auch bei den Stufen, auf welchen

eine zunehmende Graphem-Phonem-Zuordnung erworben wird, könne es zu Schwierigkeiten kommen, vor allem wenn eine phonologische Störung vorliege. Da dies bei Yvonne der Fall war, werde ich auf diese Schwierigkeit später gesondert eingehen. Auf der letzten Stufe, der Automatisierung von Teilprozessen, kann eine Schwierigkeit darin bestehen, dass eine der vier Taktiken, die *Brügelmann* (1981, 81-91) beschreibt, nicht ausreichend beherrscht wird. Beispielsweise bereitet vor allem bei Leseanfängern die Taktik des Zuordnens von Lautfolgen zu Schriftzeichenfolgen Probleme. Dies gilt vor allem für Grapheme, die nicht eindeutig zuordenbar sind, wie <c>, oder für Grapheme, die leicht zu verwechseln sind, z. B. <p> <q>. Bei der dritten Taktik, dem Ausnutzen bekannter Wortteilgestalten, kann es vorkommen, dass diese nicht erkannt werden. Ursache hierfür kann sein, dass das Kind Schwierigkeiten beim Untergliedern von Wörtern hat. Um die zweite Taktik, syntaktische Begrenzungen auszunutzen, gewinnbringend anwenden zu können, muss das Kind über eine korrekte Grammatik verfügen. Ist dem nicht so, kann es diese Taktik nicht nützen. Beim Ausnutzen von Sinnstützen ist bei ungeübten Lesern teilweise zu beobachten, dass sie sich dieser Taktik nicht bewusst zu sein scheinen. Dies kann man daran erkennen, dass diese ohne die Überschrift oder etwaige Bilder zu betrachten sofort anfangen, den Haupttext zu lesen.

Schwierigkeiten treten jedoch nicht nur bei unvollständig entwickelten Taktiken auf, sondern auch, wenn einseitig eine Taktik bevorzugt verwendet wird und es nicht gelingt, alle Taktiken zu integrieren (vgl. *Brügelmann* 1981, 82). Kinder, die zum Beispiel bevorzugt den Kontext nutzen, und ihre Hypothesen zu wenig anhand der Schriftzeichen nachprüfen, spekulieren zu sehr und verändern die Aussage eines Textes zum Teil erheblich. Kinder, die sich hauptsächlich auf die Zuordnung von Lautzeichen zu Schriftzeichen stützen und ansonsten keine weitere Taktik verwenden, lesen nur sehr mühsam und dieses Lesen ist selten von Verständnis geprägt. Genauso führen die beiden anderen Taktiken für sich isoliert zu keinem Leseerfolg.

Schriftsprache – Bereich Schreiben

Laut *Füssenich* (2006) basiert Schreibkompetenz auf drei Säulen: Motivation, der Fähigkeit, Texte zu verfassen und den Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik. Dabei vollzieht sich die Schreibentwicklung, ähnlich wie die Leseentwicklung, in Erwerbsstufen und wird von Lehr- und Lernprozessen beeinflusst.

Valtin (1993, 75) hat dazu das oben erwähnte und abgebildete Entwicklungsmodell entworfen.

Nach diesem Modell sind schon das Kritzeln und Malen von Buchstaben oder vom eigenen Namen wichtige Entwicklungsschritte, da sie zeigen, dass die Kinder zum einen die Funktion von Schrift verstanden haben und zum anderen anfangen, Sprache auf eine andere Ebene zu heben, bzw. durch Symbole - wenn auch noch nicht normgerecht - das auszudrücken versuchen, was sie sonst mündlich kommunizieren würden. Außerdem gibt ihnen das Raum zur spielerischen Übung der Motorik (vgl. *Crämer/Schumann* 1999, 272-274). Schwierigkeiten auf dieser Stufe können sein, dass das Kind in einer Umgebung aufwächst, in der es keine lesende und schreibende Vorbilder erlebt und weder die Funktion von Schrift erfasst noch angeregt wird, eigene Schreibungen aufgrund dem Verhalten von Vorbildern zu imitieren. Weiter – und das gilt für alle Entwicklungsstufen – können Probleme mit der Feinmotorik die Lust am Schreiben nehmen oder später auch zu unleserlichen Schreibungen führen, welche nicht ohne Probleme entziffert werden können, was eine zusätzliche Hürde darstellt (für den „fremden“ Leser aber auch für die Kinder selbst als Leser).

Auf der zweiten Entwicklungsstufe können Kinder bereits ihren eigenen Namen malen, sie wissen, was Buchstaben sind, auch wenn sie ihren Namen als Ganzes abgespeichert haben. Beispielsweise wäre es typisch für ein Kind auf dieser Stufe, dass es zwar seinen Namen <Sina> schreiben kann, aber nicht <nass> oder <nas>, auch wenn diese Wörter die selben Grapheme beinhalten. Die Zuordnung von Phonem und Graphem ist noch nicht gegeben, jedoch sind möglicherweise einzelne Phonem-Graphem-Korrespondenzen bereits bekannt, sodass Sina weiß, dass ihr Name mit [s] anfängt. Förderlich auf dieser Stufe ist es, wenn Erwachsene Kindern Schrift in Großbuchstaben anbieten, dass also z. B. Anna weiß, dass /a/ vorne auch gleich wie /a/ hinten gesprochen und geschrieben wird und das am Schriftbild erkennt: <ANNA>.

Was *Valtin* (ebd.) mit „Skelettschreibungen“ meint, bezeichnen *Dehn und Hüttis-Graff* (2006, 74) als „[r]udimentäre Schreibung“. Bei dieser Stufe werden nicht alle hörbaren Laute eines Wortes verschriftet. Die, Buchstaben, die verschriftet werden, sind diejenigen, die das Kind tatsächlich hört. Als Beispiel nennen die Autorinnen „LMN“ (ebd.) für Limonade. Es könnte sein, dass Sina auf dieser Ebene ihren Namen als <SNA> oder <SIA> verschriftet, dies darf nicht als Rückschritt gewertet werden. Vielmehr ist dies als Fortschritt zu werten, da Sina ihren Namen nicht mehr als Ganzheit abgespeichert hat, sondern die Schreibung aufgrund der Lautung selbst konstruiert.

Wie beim Lesen ist auch beim Schreiben die Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz ein Meilenstein in der Entwicklung. Ist diese vorhanden, haben

Kinder Einsicht in das System der alphabetischen Schrift erworben und die Phonem-Graphem-Korrespondenz grundsätzlich verstanden (vgl. *Crämer/Schumann* 1999, 274). *Dehn und Hüttis-Graf* (2006, 75) verwenden hierfür die Kategorie „[b]essere Schreibungen“. Diese unterteilen sie in die Unterkategorien a) „an der eigenen Artikulation orientiert“ (ebd., 76) wie beispielsweise <Läro> oder <Lära> für <Lehrer>, b) „phonematisch-alphabetische Orientierung“ (ebd., 77), wie beispielsweise <Lärer> oder <Lerer> und c) dem „Umgang mit orthografischen Elementen“ (ebd., 77), wie beispielsweise <Lehrer> oder auch falsch übergeneralisiert oder abgeleitet <Leerer>. Dabei kann man Stufe b), die Orientierung an der Standardhochsprache, auch mit der Stufe, die *Valtin* (1993, 75) mit „Verwendung orthographischer Muster“ (Anm.: Rechtschreibung wie im Original beibehalten) bezeichnet, vergleichen. Schwierigkeiten in diesem Bereich können zum einen bei phonologischen Schwierigkeiten (s. u.) auftreten, zum anderen bei starkem Dialekt, da in diesem Fall die gesprochene Sprache von der schriftlichen stark abweicht und sich das Kind nicht an seiner gesprochenen Sprache orientieren kann. Hier ist es wichtig, dass die Lehrerin erkennt, welche Schreibungen an der mündlichen Sprache orientiert und ggf. dialektal bedingt sind und dies auch wertschätzt, gleichzeitig aber als Modell korrekte Schreibungen vorgibt und in der mündlichen Sprache Standardsprache verwendet. Weitere Schwierigkeiten können durch die Verwechslung ähnlicher Grapheme auftreten sowie bei Wörtern mit Mehrfachkonsonanz und längeren Wörtern. Wichtig ist es, weitere Rechtschreibstrategien erst dann zu vermitteln, wenn die grundlegende alphabetische Strategie weitgehend beherrscht wird, sonst kann es zu weiteren Schwierigkeiten kommen (vgl. ebd., 129f.).

May (1998, 280-282) geht davon aus, dass Schreibungen sogenannte Rechtschreibstrategien zugrunde liegen. Diese Rechtschreibstrategien sind vergleichbar mit den Schreibungen auf verschiedenen Stufen des Erwerbs. Zu nennen wären hier zum einen die „[a]lphabetische Strategie“ (*May* 1998, 280), die mit der Entwicklungsstufe so zu schreiben, wie man spricht (vgl. *Valtin* 1993, 75) gleichgesetzt werden kann. Dann beschreibt *May* (1998, 281) die „[o]rthographische Strategie“ (Rechtschreibung beibehalten), die sich unterteilt in „Merkelemente“ (ebd.) (beispielsweise <-ieh-> in <ziehen>) und „Regelemente“ (wie die Auslautverhärtung, z. B. wird <und> geschrieben, auch wenn man /unt/ spricht). Diese Entwicklung beginnt bei der fünften Stufe des Erwerbs. Als vierte Strategie nennt *May* (1998, 282) die „[m]orphematische Strategie“. Morphematisch deshalb, weil sie sich auf Morpheme, also kleinste bedeutungstragende Wortteile, bezieht. Dies wird in der morphematischen Strategie für die Herleitung unbekannter Wörter oder Wortteilen von bekannten Wörtern oder Morphemen, genutzt. So kann beispielsweise hergeleitet werden, dass

man <ärmer> mit <ä> schreibt und nicht mit <e>, weil das Wort <ärmer> von <arm> kommt. Hier wird deutlich, dass für solch eine elaborierte Strategie auch Grammatikkenntnisse von Nöten sind.

Als letzte zu erwerbende Strategie nennt May (ebd., 282) die „[w]ortübergreifende Strategie“. Darunter zählt beispielsweise die Getrennt- und Zusammenschreibung oder die Großschreibung von Nomen und am Satzanfang.

Wie anfangs durch das Drei-Säulen-Modell von *Füssenich* (2006) beschrieben, gehören zur Schreibkompetenz auch noch andere Säulen, wie die Motivation, die zu jedem Zeitpunkt im Erwerb fundamental ist. *Husen* (2009) untersuchte die einzelnen Komponenten, die nach diesem Modell zu Schreibkompetenz gehören genauer und entwickelte darauf aufbauend ein Analyseraster. Aus ihrem Raster sind die folgenden Teilbereiche der Schreibung entnommen. Die Fähigkeit, Texte zu verfassen entwickelt sich nicht automatisch. Dazu gehört, dass die Unterschiede der mündlichen und schriftlichen Sprache (s.o.) bewusst, verstanden und beachtet werden. So muss ein/e Schreiber/in⁵ erst antizipieren, was der Leser weiß und was er nicht wissen kann, damit der Schreiber wiederum angemessen und adressatenbezogen schreiben kann. Er muss also in der Lage sein, sich in den Leser hineinzusetzen. Außerdem braucht der Schreiber ein gewisses Linearitätskonzept, damit er seinen Text klar, nachvollziehbar und verständlich strukturieren kann und die Reihenfolge des Erzählten für den Leser logisch ist. Von Vorteil erscheint mir außerdem, wenn der Schreiber selber Geschichten gelesen oder gehört hat, und so über ein Modell verfügt, an dem er sich orientieren kann. Beispielsweise kann er sehen, wie eine Geschichte aufgebaut ist, ohne dies genau so in allen Zügen zu kopieren. Außerdem brauche der Schreiber Sachwissen zum Thema, um sich verständlich ausdrücken zu können. Gleiches gilt für einen ausreichenden Wortschatz. Um dies alles gewährleisten zu können, muss der Schreiber schon über einige kognitive (also die Erkenntnis betreffende) Funktionen verfügen. Außerdem ist es wichtig, beim Schreibprozess Überarbeitungen (inhaltliche und formale, also z. B. rechtschriftliche, grammatische) vor zu nehmen, da, wie gerade ersichtlich wurde, so viele Teilprozesse während des Schreiben parallel ablaufen, dass es nahezu unmöglich ist, beim ersten Formulieren auf alles zu achten. Hinzu kommt außerdem, dass dies alles in Motorik umgesetzt werden muss. Der Schreiber sollte so schreiben, dass es für den Leser auch lesbar ist. All diese Teilprozesse treten jedoch nicht isoliert auf, sondern müssen in einen Schreibprozess integriert werden. Die

⁵ Im Folgenden werde ich mich aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die männliche Form beschränken, damit sollen aber beide Geschlechter gemeint sein. Dies gilt auch für die gesamten geschlechtsspezifischen Bezeichnungen im weiteren Text.

Entwicklung des Schreibens hängt außerdem von förderlichen (z. B. geeigneter Schreibanlass, individuelle Hilfen, Modelle, Ruhe) und hemmenden Bedingungen (Druck, sinnlose Aufgaben, Unter-/Überforderung...) der Lernumgebung ab.

Auch hier können sowohl in jedem einzelnen Teilbereich als auch im Zusammenspiel der verschiedenen Teilbereiche Schwierigkeiten auftreten. Zum einen kann es vorkommen, dass das Kind die Funktion von Schrift noch nicht kennt oder die Schreibanlässe nicht passend sind, sodass keine Schreibmotivation aufgebaut werden kann. Zusätzlich negativ wirkt es sich aus, wenn erste Erfahrungen mit Schreiben von Misserfolg begleitet sind (vgl. *Husen* 2009, 111). Um exemplarisch einen weiteren Bereich zu nennen, der oft Schwierigkeiten mit sich bringt, sei das Formulieren von Ideen genannt. Selbst wenn diese im Kopf sind, fällt es Kindern oft schwer, diese in Worte zu fassen und auf Papier zu bringen. Eine zusätzliche Herausforderung ist den Text in eine nachvollziehbare Reihenfolge zu bringen, unbekannte Personen gezielt einzuführen und die selben Personen durchgängig als solche für den Leser begreifbar zu machen (vgl. ebd., 114f.). Ist die Formulierung einzelner Sätze schon ein Problem, ist es nachvollziehbar, dass es umso schwerer sein muss, einen ganzen Text nachvollziehbar zu strukturieren (vgl. ebd.). Dafür ist eine Überarbeitung umso notwendiger. Jedoch wird dem Überarbeitungsprozess nach *Husen* (2009, 117f.) im Unterricht häufig zu wenig Raum zugestanden, sodass Schüler kaum oder nur unzureichend überarbeiten und beispielsweise nur formale Korrekturen vornehmen.

Eine weitere Schwierigkeit im Bereich Texte Schreiben liegt dann vor, wenn einzelne Teilprozesse, die dem mühelosen Lesen eines Texts dienen, wie beispielsweise eine leserliche Handschrift, gute Orthografie- und Grammatikkenntnisse (die dritte Säule im Drei-Säulen-Modell), nicht geleistet werden können. Sind also die Schreibmotorik, grundlegende Rechtschreibstrategien und Grammatikkenntnisse nicht automatisiert, braucht dies viel Aufmerksamkeit. Dies wiederum stellt eine Schwierigkeit für den gesamten Prozess des Verfassens von Texten dar, da so die Aufmerksamkeit vom Inhalt hin zur Form gelenkt wird und der Inhalt infolgedessen zum Teil in den Hintergrund tritt. Beim Überarbeitungsprozess muss ein Schwerpunkt auf formale Aspekte gerichtet werden, dies ist jedoch hinderlich für die Entwicklung und Entfaltung der Schreibidee (vgl. ebd., 143). Hat ein Kind Schwierigkeiten mit der Schreibmotorik, im Bereich der Grammatik und/oder Rechtschreibung können zusätzlich Schwierigkeiten bei der Überarbeitung auftreten, da es teilweise die eigenen Texte nicht mehr vollständig entziffern oder verstehen kann (vgl. ebd., 124).

Ein weiterer Bestandteil des Drei-Säulen-Modells ist die Wechselwirkung mit den Lehr- und Lernprozessen. Darauf wurde schon im allgemeinen Teil des Schriftspracherwerbs eingegangen.

3.1.1.3 Phonologische Störungen und Schriftspracherwerb

Nach *Osburg (1996, 22f.)* haben Kinder mit phonetischen Auffälligkeiten die selben Schwierigkeiten im Erwerb der Schriftsprache wie andere Kinder auch, da sich phonetische Auffälligkeiten auf die Sprachmotorik (z. B. erschwerte Bildung des [s]-Lautes) und nicht auf das Sprachsystem beziehen. Kinder mit phonologischen Störungen hingegen erfahren zusätzliche Schwierigkeiten, da bei phonologischen Störungen das sprachliche Regelsystem betroffen ist. So ist es möglich, dass Kinder mit phonologischen Schwierigkeiten beispielsweise den [s]-Laut isoliert bilden können, ihn in der gesprochenen Sprache jedoch /s/ durch ein /t/ ersetzen. Solche eine Ersetzung nennt man auch allgemeiner phonologischer Prozess (s.o.) (in dem Fall würde es sich um einen sogenannten Prozess der Plosivierung handeln). Trotz erschwelter Bedingungen beim Schriftspracherwerb plädiert Osburg dafür, betroffenen Kindern die Schriftsprache anzubieten, auch wenn die phonologische Störungen noch nicht überwunden sind. Begründet wird dies damit, dass sich geschriebene und gesprochene Sprache gegenseitig beeinflussen und so - bei geeigneten Rahmenbedingungen - der Schriftspracherwerb positive Auswirkungen auf die mündliche Sprache haben kann (vgl. ebd.).

Ich selber schließe mich dieser Auffassung an und werde dies anhand einiger ihrer Argumente verdeutlichen, vorher werde ich aber noch darauf eingehen, wie sich der Schriftspracherwerb von Kindern mit phonologischen Störungen von Kindern ohne phonologischen Störungen unterscheidet.

Auch Kinder mit phonologischen Störungen durchlaufen den Schriftspracherwerb in verschiedenen Erwerbsstufen. Ihre erste Annäherung an Schreiben und Lesen geschieht, wie im gewöhnlichen Erwerb auch, indem sie markante Wörter oder Embleme als Ganzheiten abspeichern und so auch wiedergeben. Sie orientieren sich auf dieser Stufe noch nicht an der Lautstruktur, auch wenn sie bereits wissen, dass eine Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besteht (vgl. Osburg 1997, 147).

Schließlich erkennen Kinder die Phonem-Graphem-Korrespondenz bei Wörtern, die keine Laute enthalten, die sie phonologischen Prozessen unterziehen (vgl. ebd., 148).

Damit sie diesen Zusammenhang entdecken und Buchstaben und Laute zuordnen können, ist es daher wichtig, dass sie zunächst mit Wörtern operieren, die ausschließlich Laute enthalten, die regelgeleitet ausgesprochen werden. Bei einem Fibellehrgang, der – in unserem Beispiel – bereits zu Beginn Wörter zum Lesen anbietet, die ein <s> enthalten, wird dem Kind die Zuordnung von Graphemen zu Phonemen und umgekehrt erschwert, da es sowohl <s> als auch <t> als /t/ realisiert. Ist das bei mehreren Lauten der Fall, wird es schwer sein, einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Graphemen und Phonemen zu erkennen.

Ist die Phonem-Graphem-Korrespondenz grundsätzlich erkannt, können Kinder auch Worte lesen und schreiben, die sie noch nicht normgerecht aussprechen. Verschriften sie solche Wörter, lassen sie sich von ihrer Aussprache leiten und verschrifteten das Wort so, wie sie es aussprechen würden. Diese, auf ihre Weise regelgeleitete Schreibweise, ist aber nur als solche zu erkennen, wenn man sich der phonologischen Prozessen der Schreiber bewusst ist (vgl. ebd., 149). Somit ist der Schriftspracherwerb erschwert. Bemerkenswerter Weise können auch dann noch Verschriftungen nach falschen Regeln auftreten, wenn in der mündlichen Sprache bereits keine Auffälligkeiten mehr vorliegen.

Der Schriftspracherwerb wird eine Zeit lang zusätzlich erschwert, indem Kinder bei der Auseinandersetzung mit geschriebener und gesprochener Sprache wohl auf ihre veränderte Aussprache aufmerksam werden. In unserem Fall würde das Kind zum Beispiel feststellen, dass es oft anstelle von <s> <t> schreibt und [t] liest. Diese Erkenntnis führt teilweise auch zu Übergeneralisierungen: Ein Beispiel für eine typische Übergeneralisierung wäre, dass anstatt <Turm> <Surm> geschrieben wird. Interessanterweise würde das Wort <Turm> beim begleitenden Lautieren während des Verschriften auch als [soʁm] realisiert (vgl. ebd., 151). „Fehler“ dieser Art sind allerdings ein gutes Zeichen dafür, dass sich das Kind mit Sprache bewusst auseinandersetzt und an seiner Sprache arbeitet.

Dies kann dazu führen, dass ein Kind die Graphem-Phonem-Korrespondenz zwar generell beherrscht, nicht jedoch bei Wörtern, die phonologischen Prozessen unterliegen. Diese werden stattdessen völlig willkürlich verschriftet (vgl. ebd., 151f.).

Schließlich könnten Kinder aber eine nächste Stufe erreichen, auf der sie sich beim Verschriften immer noch an ihrer Aussprache orientieren. Wenn sie auf dieser Stufe jedoch ein in ihrer Spontansprache phonologisch verändertes Wort zu schreiben haben, bemerken sie die Diskrepanz zum korrekten Wort, schreiben dies dann aber nicht willkürlich irgendwie sondern sind in der Lage, das Wort so zu lautieren, wie es normgerecht lautet und dann auch so aufzuschreiben (vgl. ebd., 153). Beim Schreiben

der Wörter liegt dann eine korrekt regelgeleitete Aussprache vor. So kann der Schriftspracherwerb, obwohl er durch die phonologische Auffälligkeit erschwert ist, eine Hilfe sein, ein phonologisch korrektes Regelsystem zu erwerben.

Osburg erklärt das mit der These der doppelten Repräsentation (vgl. ebd., 126), einem Modell, das sie mit theoretischem Bezug auf *Dannenbauer/Kotten-Sederqvist* (1987), *Stampe* (1979) und *Augst* (1995) entworfen hat (s. Abbildung 3: Integratives Modell zur Beschreibung von Strategien beim Verschriften von Kindern mit phonologischen Störungen, entwickelt in Anlehnung an STAMPE, DANNENBAUER/KOTTEN-SEDERQVIST, AUGST; entnommen aus: Osburg (1997, 126)).

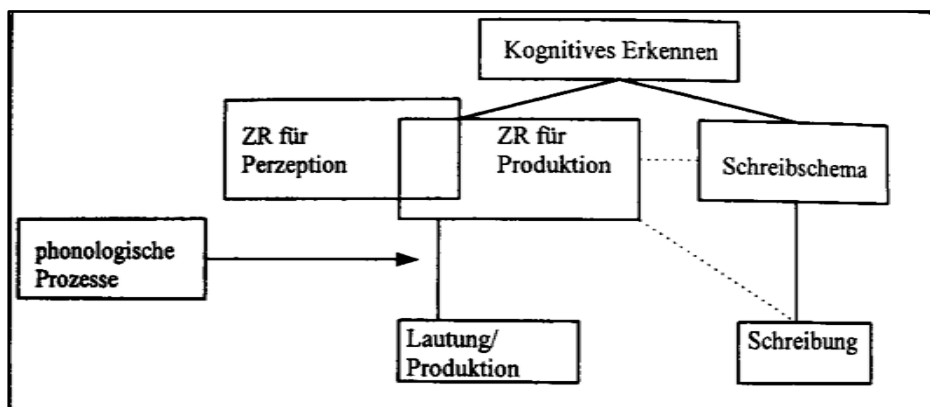


Abbildung 3: Integratives Modell zur Beschreibung von Strategien beim Verschriften von Kindern mit phonologischen Störungen, entwickelt in Anlehnung an STAMPE, DANNENBAUER/KOTTEN-SEDERQVIST, AUGST; entnommen aus: Osburg (1997, 126)

Nach diesem Modell hat jeder Mensch zwei zentrale Repräsentationen von Sprache. Die eine bezieht sich auf die Sprachrezeption (also das, was ich an Sprache aufnehme) während sich die andere Repräsentation auf die Sprachproduktion (also das was ich an Sprache von mir gebe) bezieht. Phonologische Prozesse betreffen dabei nur die Sprachproduktion. Das bedeutet, um im Beispiel des Kindes, das /s/ durch /t/ ersetzt, zu bleiben, dass es dem Kind auffällt, wenn ein Erwachsener statt /sol/ /tol/ sagt. Möglicherweise wird es sogar protestieren. Gleichzeitig kann es trotzdem sein, dass das Kind selbst weiterhin /sol/ statt /tol/ sagt.

Und so kann Schriftsprache eine Hilfe sein, die rezeptive und die produktive Repräsentation von Sprache zu verbinden und abzugleichen. Werden einem Kind, das die Phonem-Graphem-Korrespondenz beherrscht, häufig Schreibungen von Wörtern angeboten, die Phoneme beinhalten, welche phonologischen Prozessen unterliegen,

dann ist es möglich, dass phonologische Prozesse vom Kind erkannt und verändert werden. In der Auseinandersetzung mit der korrekten Schreibung erwirbt und konstruiert sich das Kind nämlich Wissen über Schreibungen. *Osburg* (1997, 123) nennt dies in Anlehnung an *Augst* (1995) „Schreibschema“. Dieses Schreibschema wirkt sich auf die Zentrale Repräsentation für Produktion in der Weise aus, dass sie entweder direkt beeinflusst wird oder aber über den Umweg des kognitiven Erkennens, da ein Schreibschema ja eine kognitive Errungenschaft ist. Die Zentrale Repräsentation ist deshalb auf diese Weise zu verändern, da sie und/oder das Schreibschema die Schreibung von Wörtern bestimmen (vgl. ebd., 126). Umgekehrt kann die Auseinandersetzung mit Schreibungen das Schreibschema und die Zentrale Repräsentation für Produktion verändern. Die Beschäftigung mit der geschriebenen Sprache kann einem Kind helfen, willkürlich auf die Zentrale Repräsentation zuzugreifen (vgl. ebd., 127). Die Schnittmenge zwischen Zentraler Repräsentation für Perzeption und der Zentralen Repräsentation für Produktion (das was ein Sprecher sprachlich aufnimmt und von sich gibt oder nach *Osburg* (1997, 124) der „individuell realisierte[n] Lautstruktur“) vergrößert sich. Mit Zugriff auf die Zentralen Repräsentation für Produktion, ist es dann auch möglich, die phonologischen Prozesse positiv zu beeinflussen.

Ersichtlich wurde also, dass der Schriftspracherwerb unter förderlichen Bedingungen die Aussprache positiv beeinflussen kann. Das wurde zwar nicht durchgehend so gesehen, jedoch gab es bereits Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts einige prominente Vertreter, die den Schriftspracherwerb als unterstützenden Faktor bei Kindern mit –heute würden wir sagen – phonologischen Auffälligkeit sahen (vgl. *Osburg* 1996, 22f.). Einer davon war *Hansen*, der 1929 schrieb, dass „das 1. Schuljahr durch den Schreibleseunterricht eine überaus günstige Gelegenheit zu sprachlicher Beeinflussung“ anbiete“ (*Hansen* 1929, zit. nach *Osburg* 1996, 23). Sprache rücke bewusst in den Fokus der Aufmerksamkeit und erführe eine „selbsteigene Gegenständlichkeit“ (ebd.). Außerdem müssten durch die Auseinandersetzung mit Schriftsprache Einzellaute analysiert werden (vgl. *Osburg* 1996, 23).

Jedoch gab und gibt es auch gegensätzliche Meinungen – etwa die Meinung von *Scholz*, dass Kinder erst an die Schriftsprache herangeführt werden sollten, wenn sie keine phonologischen Auffälligkeiten mehr aufweisen (vgl. ebd.). Ebenso existiert die Meinung, dass der geschriebenen Sprache keine große Bedeutung beigemessen werden sollte, weil sie nur als Realisierungsvariante der mündlichen Sprache gesehen wird (vgl. *Füssenich* 1998, 169). Andere wiederum (vgl. z. B. *Osburg* 1996, *Füssenich* 1998) sehen im Erwerb der geschriebenen Sprache eine Chance, das bisher erworbene, falsche, phonologische Regelsystem umzubauen. Bezogen auf *Wygotski*

meint *Osburg*, schriftliche Sprache stelle neuartige kognitive Anforderungen dar, da hierfür eine hohe Abstraktion geleistet werden müsse und bewusste, gelenkte Operationen mit Sprache durchgeführt werden müssten (vgl. *Osburg* 1996, 25f.). Außerdem berichtet *Osburg* unter Bezug auf aktuellere Autoren (*Füssenich, Heinz-Unterberg*), dass der Erwerb der Schriftsprache Kinder dazu veranlasst, Sprache zu analysieren, zu segmentieren, Grapheme zu Lauten zuzuordnen und generell über Sprache nachzudenken (vgl. ebd. 1996, 26). Ein weiterer Vorteil der geschriebenen Sprache ist, dass sie nicht flüchtig sondern dauerhaft gegenständlich ist. So kann besser darauf zurückgegriffen werden. Auch das, was *Crämer und Schumann* (1999, 282 f.) unter enger phonologischer Bewusstheit verstehen (s. o.) wird erst mit der Schriftsprache erworben. Diese Fähigkeiten der engen phonologische Bewusstheit sind förderlich wiederum für das Sprachsystem. Gesprochene und geschriebene Sprache stehen nämlich in Wechselwirkung zueinander (vgl. *Osburg* 1996, 29).

Damit dies geschieht, gilt es jedoch einige Faktoren zu beachten.

Wie oben schon beschrieben, ist es nicht sinnvoll, Fibellehrgänge für die ganze Klasse anzubieten. Wenn darin bereits zu Beginn (bevor das Kind eine Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenz erworben hat) Wörter vorkommen, die das Kind nicht regelgeleitet ausspricht, wird es große Schwierigkeiten haben, eine (gelingende) Phonem-Graphem-Korrespondenz aufzubauen (vgl. *Crämer/Schumann* 1999, 289). Stattdessen sollten zu Beginn Wörter thematisiert werden, deren Aussprache regelgeleitet ist. Das wiederum setzt natürlich eine genaue Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder voraus. Schließlich ist es hilfreich, die Kinder mit Minimalpaaren zu konfrontieren (z. B. soll – toll, See – Tee), die sie dazu veranlassen, ihr fehlerhaftes Regelsystem zu hinterfragen (vgl. *Osburg* 1996, 28). Dabei soll die Situation, in der dies geschieht, für die Kinder bedeutsam sein. Ein Beispiel für solch eine Situation ist es, wenn das Kind in einem Quartettspiel um zu gewinnen die Karte mit dem Tee haben möchte, nicht aber die mit dem See. Des weiteren sei es von großer Wichtigkeit, dass Kinder die Funktion von Schrift verstünden (vgl. ebd.). Das Kind solle Schrift als etwas Bedeutendes erleben.

3.1.1.4 Legasthenie versus Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, LRS, Legasthenie, Lese-Rechtschreibstörungen - viele Begriffe, die ungefähr dasselbe meinen und doch nicht. Yvonne, um die es im Praxisteil geht, wurde eine LRS nach ICD-10⁶ diagnostiziert. Deswegen werde ich in diesem Unterkapitel speziell auf die verschiedenen Begrifflichkeiten eingehen. Zuvor folgt allerdings ein kurzer geschichtlicher Rückblick.

a. Blick in die Geschichte und Definitionen

Nach *Scheerer-Neumann* (2001, 44f.) geht der Begriff Legasthenie auf *Ranschburg* zurück, der schon 1928 unterschied zwischen der „eigentlichen Lese- und Schreibschwäche (Legasthenie)“ (*Ranschburg* 1928, zitiert nach *Scheerer-Neumann* 2001, 44f.) und der „eigentlichen infantilen Leseblindheit“ (*Ranschburg* 1928, zitiert nach *Scheerer-Neumann* 2001, 44). Während die Legasthenie seiner Meinung nach recht häufig vorkomme, ursächlich durch eine allgemeine Entwicklungsverzögerung zu Stande käme, unabhängig von Intelligenzgraden sei und die recht gut behoben werden könne (vgl. ebd., 45) gebe es auf der anderen Seite die recht seltenen Fälle der „eigentlichen infantilen Leseblindheit“ (*Ranschburg* 1928, zitiert nach *Scheerer-Neumann* 2001, 44), bei denen das Leselernen gänzlich scheitere. Diese Fälle haben seiner Meinung nach hirnorganische Ursachen (vgl. ebd., 45). In der Mitte des letzten Jahrtausends änderte sich das. *Maria Linder* brachte eine Definition ins Spiel, nach der nur Kinder mit normaler Intelligenz und Schulleistungsprobleme ausschließlich im Bereich Lesen und Schreiben, Legastheniker seien (vgl. *Scheerer-Neumann* 2001, 45). Wenn die Schwierigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben jedoch auf mangelnde Intelligenz, Übung, durch die Lehrmethoden oder sonstige Schulprobleme verursacht seien, sei nicht von Legasthenie zu sprechen (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf gab es mehrere Definitionen von Legasthenie, die besonders auf diese Diskrepanz zwischen der Leistung im Lesen und Schreiben und der relativ hohen Intelligenz Bezug nahmen (vgl. *Scheerer-Neumann* 2001, 45f.). Davon abgegrenzt wurden ‚lese-rechtschreibschwache‘ Kinder, bei denen das nicht der Fall war (vgl. ebd., 45). Oder, wie *Dehn* (2007, 108) treffend ausdrückt:

„Man hat das Begriffsfeld differenziert: Mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten betont man den Aspekt des Lernens, mit dem

⁶ (International Classification of Diseases, von der WHO herausgegebene Leitlinie zur Klassifikation von Krankheiten, Störungen etc. vgl. <http://www.who.int/classifications/icd/en/#>)

Begriff der Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Legasthenie betont man eine überdauernde Eigenschaft bzw. Disposition des Kindes.“

Der Begriff LRS wird als Abkürzung für verschiedene Definitionen verwendet, häufig jedoch für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder ‚Lese-Rechtschreib-Schwäche‘.

b. Kritik

Zwar kann die Diagnose Legasthenie den Betroffenen und Angehörigen oft Entlastung bringen, da die teilweise quälende Frage, woran das Scheitern im Lesen- und Schreibenlernen liegt, mit der Diagnose Legasthenie begründet werden kann (vgl. *Scheerer-Neumann* 2001, 48). Zu beachten gilt es aber auch, welche Belastungen die Diagnose an sich mit sich bringt. Allerdings gibt es insgesamt an den Definitionen, vor allem aber am Begriff der Legasthenie – meiner Meinung nach berechnigte – Kritik. *Scheerer-Neumann* (2001) bemängelt beispielsweise das ganze „Konstrukt «Legasthenie»“ (*Scheerer-Neumann* 2001, 49). Nach ihr unterliegt dieses Konstrukt typischen methodischen Messfehlern (was z. B. durch anders ausfallende Retests bei Intelligenztests belegt werden könne (vgl. ebd., 51f.)), sei aus medizinischer Sicht als „Krankheitseinheit“ (ebd., 49) nicht brauchbar, da weder Ursache, noch Entwicklung oder Ausgang einheitlich seien. Anstelle einer homogenen Gruppe von Legasthenikern sei jedes Kind mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen anders und brauche dementsprechende individuell abgestimmte Fördermaßnahmen (vgl. ebd., 52). Nur dafür sei auch eine Ursachensuche und Einteilung sinnvoll. Außerdem bemängelt sie das Intelligenzkriterium. Zum einen aus methodischer Sicht, wie oben angedeutet, und zum anderen aus praktischer Sicht,; Sie wirft die Frage auf, ob nur die Kinder, die nachweisbar Legastheniker sind, einen Anspruch auf individuelle Förderung und Nachteilsausgleich haben oder ob nicht vielmehr alle Kinder mit Schwierigkeiten im Erwerb des Lesen und Schreiben einen Anspruch auf eine Förderung haben (vgl. ebd., 50)? Auch *Dehn* (2007, 110) ist der Auffassung, dass alle Kinder, unabhängig von ihrem Intelligenzgrad, in der Schule die Chance auf einen erfolgreichen Lese- und Schreiberwerb erhalten sollten. Sie kritisiert außerdem, dass der Begriff „Legastheniker“ mit dem Nachteilsausgleich zu Vermeidungsstrategien führen kann, die für den Lese- und Schreiblernprozess nicht förderlich sind.

Am Begriff der ‚Lese-Rechtschreib-Schwäche‘ kritisiert sie, dass hinter diesem Begriff eine vereinfachende Theorie stehe, nach welcher der Lese- und der Schreibprozess eine Folge von verschiedenen Teilprozessen sei und dass durch die Störung einer dieser Teilprozesse eine ‚Lese-Rechtschreib-Schwäche‘ ausgelöst werde.

Entsprechend müssten zur Förderung von Lesen und Schreiben nur Teilprozesse geübt werden (vgl. *Dehn* 2007, 109).

Dehn (2007, 109f.) und *Scheerer-Neumann* (2001, 53f.) , stellvertretend für einige andere, sehen den Lese- und Schreiblernprozess komplexer und fordern, dass alle Kinder mit Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Schreibens eine entsprechende Förderung bekommen sollten, die sich an den individuellen Problemen und Fähigkeiten orientiert.

Solche Kinder seien beispielsweise Schüler/innen...

„... denen es am Ende des 1. Schuljahrs noch nicht gelingt, selbstständig einfache neue Wörter zu erlesen. Das Gleiche gilt für Kinder, die im 2. oder 3. Schuljahr noch nicht über die wichtigsten Phonem-Graphem-Korrespondenzen verfügen und beim Schreiben die Wörter phonemisch nur sehr unvollständig wiedergeben. Genaue definitorische Merkmale extremen Versagens können (und sollen) aber nicht gegeben werden, weil die Leistungen bzw. das Versagen der Kinder immer nur in Bezug auf das Lernangebot und den durchschnittlichen Entwicklungsstand in einer Klasse zu würdigen sind.“ (*Scheerer-Neumann* 2001, 55)

Dieser Argumentation kann ich gut folgen und aus diesen Gründen werde ich anstelle von Legasthenie und Lese-Rechtschreib-Schwäche von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sprechen bzw. schreiben. Wenn ich die Abkürzung LRS verwende, ist dies in diesem Sinne (Lese-Rechtschreibschwierigkeiten/ Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb) zu verstehen.

Scheerer-Neumann (2001, 54f.) beschreibt, dass Kinder mit LRS oft eine verzögerte Entwicklung aufweisen. Dies kann dazu führen, dass der Lernstand der Kinder stark vom Durchschnitt der Klasse abweicht. Darunter leiden Kinder in der Regel sehr, was sich wiederum negativ auf ihr Selbstkonzept auswirkt. Entfernt sich die Passung zwischen dem Lernangebot und den kindlichen Fähigkeiten immer mehr, sodass die Kinder keinen Sinn mehr darin sehen, sich weiter zu bemühen, kann es zu einer Lernstörung oder sogar zu einem Lernstillstand kommen. Dies gilt es auf jeden Fall zu verhindern.

c. Rechtliche Rahmenbedingungen

Auch in der Schulverwaltung gilt der Begriff Legasthenie als veraltet. Mittlerweile wird von „besonderen“ oder „erheblichen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“ gesprochen

(Dehn 2001, 108). Diese seien zu unterscheiden von „eher allgemeinen Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben“ (ebd.).

In der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Änderung der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ von Baden-Württemberg vom 22.08.2008 wird unter 2./ 1. beschrieben, dass sich besonderer Förderbedarf auch auf Schüler mit „Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben“ bezieht. Nach dieser Verwaltungsvorschrift haben diese Schüler/innen das Recht auf eine individuelle Förderung, begleitet durch eine schulische Förderdiagnostik. Mit Zustimmung der Eltern können zusätzlich weitere außerschulische Fördermaßnahmen stattfinden. Kooperation ist dabei unerlässlich. Unter Punkt 2.1. wird beschrieben, dass auch der Unterricht auf diese Schüler/innen angepasst werden soll. Bis Klasse sechs können nach Punkt 2.3.2 alle Kinder mit dauerhaft ungenügenden Leistungen im Lesen und Rechtschreiben einen Nachteilsausgleich, in Form von zurückhaltender Gewichtung dieser Fähigkeiten und alternativen Formen der Leistungsbewertungen, erhalten. Ab Klasse sieben wird dies jedoch schwieriger. Außerdem bezieht sich die Verwaltungsvorschrift hierbei wieder ausdrücklich auf die alte Definition von „Lese-Rechtschreib-Schwäche“, welche die Diskrepanzdefinition beinhaltet (vgl. ebd. 2008, 151).

Aus medizinischer Sicht wird LRS noch als „Lese- und Rechtschreibstörung“ (Dt. Ges. für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 2007, 208) benannt und zu den...

„... umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten [gezählt, dieser Begriff (*Anm. d. Verf.*)] umfasst die spezifischen und deutlichen Beeinträchtigungen des Erlernens des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens. Ihnen gemeinsam ist die ätiologische Annahme, dass diese Störungen wesentlich in einer zentralnervösen, kognitiven Störung der Informationsverarbeitung begründet sind.“ (ebd.)

Genauer wird unterteilt in:

„Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0)

Definierendes Merkmal ist eine umschriebene Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten und damit verbunden sehr häufig der Rechtschreibung. In der späteren Kindheit und im Erwachsenenalter ist regelhaft die Lesefähigkeit verbessert, die Rechtschreibproblematik das meist größere Defizit.

Isolierte Rechtschreibstörung (F81.1)

Diagnostisches Merkmal ist die Entwicklungsstörung der Rechtschreibfertigkeit, ohne dass eine umschriebene Lesestörung in der Vorgeschichte nachzuweisen ist.“ (ebd.)

Diese Definition ist für eine Förderung nicht unbedingt hilfreich, ich habe sie aber zur Vollständigkeit aufgenommen. So bezieht sich der *Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V.* (<http://bvl-legasthenie.de/legasthenie/definition>) auf diese Kategorisierung und oft werden auch Förderung und Nachteilsausgleich ausgehend von dieser Definition vorgenommen. Und zum eigentlichen Grund dieses Kapitels zurückzukommen: Nach dieser Begriffsklärung wird nun vielleicht deutlicher, was es heißt, dass bei Yvonne eine LRS nach ICD-10: F81.0 diagnostiziert wurde.

3.1.2 Selbstkonzept

Nachdem in Kapitel 3.1.1 Grundlegendes zum Spracherwerb geklärt wurde, folgt nun ein grundlegendes Kapitel über das Konstrukt Selbstkonzept, bevor der Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept beleuchtet wird.

3.1.2.1 Definition und Entwicklung

Definitionen und Aufbau des Selbstkonzepts

Zuerst einmal ist es wichtig zu wissen, dass „das Selbstkonzept“ an sich nicht existiert. Es ist weder mess-, sicht- noch beobachtbar, sondern es ist ein Konstrukt, also eine auf begründeten Annahmen beruhende Vorstellung, (vgl. *Stadler-Altmann* 2010, 36). Dementsprechend existieren auch wieder verschiedene Ansichten darüber, wie das Konstrukt „Selbstkonzept“ zu definieren ist (vgl. ebd., 25f., *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 14). Dennoch lassen sich nach der Erziehungswissenschaftlerin *Stadler-Altmann* (2010, 36), in den verschiedenen Ansätzen bestimmte Gemeinsamkeiten feststellen. Diese nimmt sie in der folgenden Arbeitsdefinition auf, in der sie das Selbstkonzept beschreibt als

„... persönliches Konstrukt eines Menschen [...] das das gesamte Wissen über die eigenen Gefühle und die persönlichen Bewertungen (umfasst).“
(ebd., 8).

Dies könne man auch als Überzeugungen der Person über sich selber bezeichnen, dabei werde mit zunehmendem Alter das Wissen über sich selbst differenzierter (vgl. ebd., 8f.).

Nach *Eggert/Reichenbach/Bode* (2010,11), einem Autorenteam, das im Bereich Psychologie/ (Sonder-)Pädagogik anzusiedeln ist, sei ein stabiles Selbstkonzept die Grundlage der Identität. Das Autorenteam bezieht sich dabei auf *Eppstein* nach dem Identität eine Theorie über die Wirklichkeit ist, die jeder Menschen selbst konstruiert. Diese setzt sich zusammen aus den Theorien über sich selbst und die Umwelt. Diese beiden Theorien stünden dabei in gegenseitiger Wechselwirkung (vgl. ebd., 17f.). So wird auch beim Selbstkonzept davon ausgegangen, dass Erfahrungen und Umwelt das Selbstkonzept beeinflussen, umgekehrt aber auch das Selbstkonzept die Erfahrungen und die Umwelt beeinflusse (vgl. ebd., 15). Diese Annahme zeigt sich auch im Verständnis vom Konstrukt Selbstkonzept von *Eggert/Reichenbach/Bode*. Diese definieren nämlich das Selbstkonzept eines Menschen als lebendiges,...

„... geordnetes System seiner Wertvorstellungen und Selbstwertgefühle. Es dient der Regulation der Handlungen und stellt sowohl die bewusste und unterbewusste Repräsentation von Erfahrungen mit sich selbst in der Biographie eines Individuums dar, als auch seine zukunftsorientierte Erwartungshaltungen.“ (ebd. 2010, 14f.).

Ähnlich wie bei der Definition von *Stadler-Altmann* geht es um Wissen, Gefühle und Bewertungen gegenüber der eigenen Person. Hier kommen nun zusätzliche Aspekte zum Ausdruck: Zum einen, die verschiedenen Wechselwirkungen von Vergangenheit und Zukunft sowie von inneren und äußeren Faktoren (s. o.).

Zum anderen wird mit dieser Definition zum Ausdruck gebracht, dass das Selbstkonzept einem Zweck dient. Laut Autorenteam (vgl. ebd., 26f.) ist das a) die Einordnung von Informationen zur besseren Orientierung, b) das Vermeiden von Kontrollverlust, c) der Aufbau eines Rahmens für eine positive Selbstwertschätzung und d) das Finden einer optimalen Lust-Unlust-Balance.

Zum dritten geht die Definition davon aus, dass es sich beim Konstrukt Selbstkonzept um ein geordnetes dynamisches System (*Stadler-Altmann* benutzt den Begriff „Schema“ (ebd. 2010, 27)) handelt. An dieser Stelle nutzen *Eggert/Reichenbach/Bode* den Begriff hierarchisch geordnetes System. Dies schränken sie an anderer Stelle aber wieder ein: „Ein hierarchischer Aufbau, im Sinne streng nacheinander folgender Stufen, lässt sich nicht bestimmen, da die Entwicklung des Selbstkonzeptes sehr individuell ist“ (ebd. 2010, 134). Verständlich scheinen die zwei Dimensionen eines geordneten Systems: Zum einen wird davon ausgegangen, dass es Postulate höherer Ordnung gibt, die eher generell sind (wie beispielsweise, „Ich bin ein guter Sportler“) und Postulate niedriger Ordnung (wie z. B. „Ich bin heute ein guter Tennisspieler“). Wichtig für die pädagogische Praxis erscheint es mir zu wissen, dass Postulate höherer Ordnung schwerer zu verändern sind als Postulate niedriger Ordnung (vgl. ebd., 19).

Die zweite Dimension des geordneten Systems liegt darin, dass das Selbstkonzept zwar aus Postulaten höherer und niedriger Ordnung besteht, dass jedoch die Elemente des Selbstkonzeptes, die wiederum aus mehreren Elementen bestehen, in komplexer Wechselwirkung zueinander stehen und nicht einfach linear geordnet sind (vgl. ebd., 29). Elemente, die sich in ähnlicher Form auch bei anderen Autoren finden (Vgl. *Stadler-Altmann* 2010, 26) sind nach *Eggert/Reichenbach/Bode* (2010):

- Die **Selbsteinschätzung** (vgl. ebd., 29-31.): Sie gibt Auskunft darüber wie hoch ein Mensch sich und seine Fähigkeiten einschätzt Dazu gehört das Selbstvertrauen (bezogen auf die gedankliche Vorwegnahme einer Situation), das Selbstwertgefühl

(aktuelle Einschätzung) und die Selbstwertschätzung (generelle Einschätzung) eines Menschen. Dieser Bereich ist unter anderem durch Belohnungsstrukturen der Umwelt und der moralischen Selbsteinschätzung wechselseitig geprägt und hat im Zusammenspiel mit physischer Attraktivität Auswirkungen auf die soziale Akzeptanz.

- Das **Körperkonzept** (vgl. ebd., 32-34): Der Körper ist „Ausgangspunkt jeder Erfahrung“ (ebd., 34). Das Körperkonzept kann wiederum aufgeteilt werden in das Körperschema, das eher kognitive Aspekte wie das Wissen um den eigenen Körper, Orientierung im Raum etc. enthält und das Körpergefühl, das emotionale Aspekte, wie beispielsweise das Wohlfühlen im eigenen Körper, beinhaltet.
- Das **Fähigkeitskonzept** (vgl. ebd., 35-37): Es setzt sich aus drei Komponenten zusammen. Dies sind die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Leistungen, das Wissen um eigene Fähigkeiten und das Bewerten der eigenen Leistungsfähigkeit. Bestimmt wird dieser Bereich durch die eigene Lerngeschichte, die soziale Bezugsnorm und Fremdbewertungen.
- Das **Selbstbild** (vgl. ebd., 37): Mit dem Selbstbild wird beschrieben, wie eine Person ihre eigenen Handlungen objektiv einschätzt.
- Die **Selbstbewertung** (vgl. ebd., 37): Hier steht im Vordergrund, wie eine Person ihre Handlungen emotional einschätzt.

Es wird davon ausgegangen, dass **Selbstbild** und **Selbstbewertung** wiederum aus verschiedenen Unterkomponenten bestehen. Das ist zum einen das „**Idealselbst**“ (ebd., 38), also die Vorstellung darüber, wie eine Person zu sein wünscht, zum zweiten das „**Realselbst**“ (ebd., 38), das sich an der Realität orientiert und zum dritten das „**Soziale Selbst**“ (39), bei dem der Bezug zu den anderen betont wird. Dabei sei der bedeutsamste Einflussfaktor die (nicht immer explizit) wahrgenommene Fremdeinschätzung von Personen, die emotional bedeutsam sind (vgl. ebd., 39). **Selbstbild** und **Selbstbewertung** wiederum sind zwar, wie **Fähigkeitskonzept**, **Körperkonzept** und **Selbsteinschätzung**, Elemente des Selbstkonzepts und doch sind **Selbstbild** und **Selbstbewertung** gleichzeitig auch Grundlage für die anderen drei Konzepte (vgl. ebd., 37).

Grothues (vgl. ebd. 2013, 104f.) geht davon aus, dass das Selbstkonzept zwar ein lebendiges System mit bestimmten Ordnungen sei, dieses System aber so komplex und dynamisch sei, dass es keine einfachen übergeordneten Elemente gebe, sondern eher integrierte Elemente (vgl. Schaubild unten). Außerdem existieren vermutlich noch weitere Elemente, (im Schaubild durch den Leerraum ausgedrückt), die (noch?) nicht zu erfassen sind, aber trotzdem Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben.

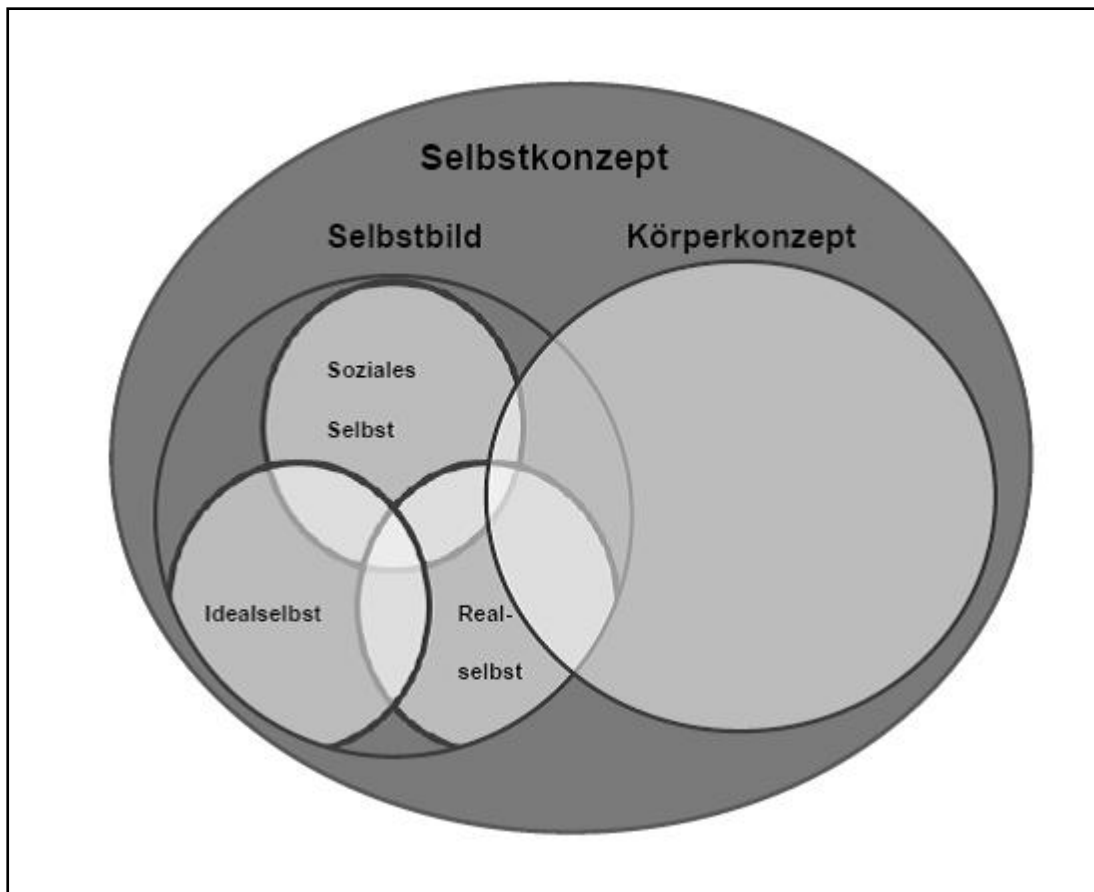


Abbildung 4: Organisation des Selbstkonzeptes in Systemen nach Grothues; entnommen aus: ebd. (2013, 105)

Zusammenfassend möchte ich nun mein Verständnis vom Konstrukt Selbstkonzept beschreiben, das sich auf das der genannten Autoren bezieht. Unter Selbstkonzept verstehe ich im Folgenden das Wissen einer Person über sich selbst, welches emotionale und kognitive Aspekte enthält, relativ stabil ist, in Wechselwirkung mit der Umwelt steht, Teil der Identität ist und sich wiederum in mehrere Elemente aufteilen lässt, die zueinander in Wechselwirkungen stehen. Dieses Wissen der Person über sich selbst ist nicht nur beschreibend sondern hat auch einen bewertenden Anteil, ist geprägt von Erfahrungen und wirkt sich wiederum auf Erfahrungen aus.

Ein hohes Selbstkonzept bedeutet dabei, dass ich mich in hohem Maße wertschätze, großes Selbstvertrauen und einen hohen Selbstwert habe, meine Fähigkeiten als gut einschätze, meinen Körper kenne und damit zufrieden bin und insgesamt ein gutes Bild von mir selbst habe. Ein niedriges Selbstkonzept sagt dann genau das Gegenteil aus.

Kurzer Blick in die Geschichte der Selbstkonzeptforschung

Wie schon beschrieben, gibt es zahlreiche Definitionen vom Konstrukt ‚Selbstkonzept‘ und zahlreiche wissenschaftliche Ansätze, die sich damit beschäftigen (z. B. Psychologie, Pädagogik und Soziologie...) (vgl. *Grothues* 2013, 55). Sich damit ausführlicher zu beschäftigen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch möchte ich zwei Punkte aufgreifen und anschneiden, da ich denke, dass sie für die Arbeit von Bedeutung sein können. Der erste Punkt führt zum – von vielen als Anfangspunkt der modernen Selbstkonzeptforschung gesehenen – Werk von *James* mit dem Titel „The Principles of Psychology“ von 1890 (vgl. ebd., 64). Der zweite Punkt ist das Verhältnis von Schein und Sein.

Das Buch von *James* ist nach *Grothues* (vgl. ebd., 2013, 64f.) nicht nur deshalb von Bedeutung, weil das Kapitel, das sich mit dem Selbstkonzept befasst, als Beginn der modernen Selbstkonzeptforschung gilt, sondern auch, weil darin Elemente enthalten sind, die bis heute als gültig angesehen werden oder zumindest immer wieder verwendet werden. Eines dieser Elemente sei die Unterscheidung des I oder „Ich“ (*Grothues* 2013, 65) und des Me/„Mich“ (ebd.). Dabei bezeichnet das „Ich“ den wahrnehmenden Teil des Menschen, der nicht zur Verfügung steht und erschlossen werden kann. Das „Mich“ bezeichnet hingegen das, was das „Ich“ über sich selbst wahrnimmt und somit auch erschlossen werden kann (vgl. ebd., 65). *James* nennt das „Ich“ auch „the knower“ (*James* 1890, 401 zit. nach *Grothues* 2013, 65) und das „Mich“ „the known“ (ebd.). Interessant ist das deshalb, da man davon ausgeht, dass das „Mich“ das bezeichnet, was wir heute als ‚Selbstkonzept‘ bezeichnen (vgl. ebd., 68). Schon *James* 1890 hat das „Mich“ in verschiedene Bereiche eingeteilt:

a) Das **materielle Selbst** (ebd., 66), das den Besitz einer Person bezeichnet, wozu *James* auch der Körper zählt. Wichtig hierbei ist nicht der Besitz an sich, sondern welche Bedeutung die Person dem Besitz zumisst.

b) Das **„geistige Selbst“** (ebd., 67), das unter anderem emotionales, kognitives und motivationales Wissen über die eigene Person enthält. Über dieses Wissen verfügt ausschließlich die Person selbst.

c) Das **„soziale Selbst“** (ebd., 67), welches sich mit dem Selbst in den Augen der anderen beschäftigt und mit der Rückwirkung der Wahrnehmung davon auf das eigene Selbst. Dies kann auch erklären, warum wir uns in verschiedenen Situationen und mit verschiedenen Menschen unterschiedlich verhalten.

Daran knüpft auch der nächsten Punkt an, nämlich das Verhältnis von Schein und Sein, wie ich es betitelt habe. Wenn unser soziales Selbst durch die Wahrnehmung von Reaktionen oder Verhalten anderer abhängig ist, dann kann die Wahrnehmung von diesen Reaktionen sehr unterschiedlich, auf jeden Fall subjektiv, ausfallen. Und doch hat diese Wahrnehmung meist Auswirkungen auf uns. Wichtig zu betrachten scheint mir hier, was *Goffman* als Vertreter des Symbolischen Interaktionismus, unter „Selbstdarstellung“ beschreibt (*Grothues* 2013, 73). Er geht davon aus, dass wir alle in unterschiedlichen Rollen stecken und meist mit unserem Verhalten dazu beitragen, die Erwartungen, die an uns in dieser Rolle gestellt werden zu erfüllen. Wir befinden uns sozusagen auf der „Bühne des Alltags“ (ebd., 73) und die Stellungnahme zu den Erwartungen in unseren Rollen ist das, was unsere Identität formt (vgl. ebd., 75). Dabei ist unsere Selbstdarstellung nicht immer Täuschung, sondern „Individuen [seien] bestrebt [...], den Eindruck, den sie auf andere machen, zu steuern, zu kontrollieren oder zu manipulieren“ (ebd., 76). Dabei ist auch das Idealselbst (s.o.) von Wichtigkeit, wie *Abels* meint:

„Nicht wie wir erscheinen, sondern wie wir erscheinen wollen, das sagt etwas über uns aus.“ (*Abels* 1998, 176; zitiert nach *Grothues* 2013, 80).

Ich finde diesen Aspekt sehr wichtig, da er zeigt, wie komplex die Selbstkonzeptforschung sein muss und damit bereits auf Probleme bei der Erfassung des Selbstkonzepts aufmerksam gemacht wird.

Entwicklung des Selbstkonzepts

Man geht davon aus, dass das Selbstkonzept aus verschiedenen Quellen selbstbezogener Information bewusst und vor allem unbewusst konstruiert wird. Dazu dienen nach *Eggert/Reichenbach/Bode* (vgl., ebd. 2010, 22f.) folgende Quellen:

- Fremdbeurteilung, explizit (wie Lob oder Tadel), aber auch implizit (wenn beispielsweise der Lehrer einem Schüler immer leichte Aufgaben gibt, kann es sein, dass dieser daraus schließt, dass sein Lehrer ihn nicht als sehr kompetent einstuft)
- Sozialer Vergleich (typisch in der Klasse ist z. B. das Vergleichen von Schulnoten)
- Selbstbeobachtung (wenn ich mir beispielsweise bewusst bin, dass ich immer die Beste sein möchte, kann ich davon ausgehen, dass ich ehrgeizig bin)

- Selbstbezogenes Denken (aus dem Nachdenken über mich selbst, denke ich beispielsweise über mich, dass ich ehrgeizig, zielstrebig, viel arbeite und fleißig bin, kann ich daraus schlussfolgern, dass ich eine leistungsorientierte Person bin)
- Innerer Dialog (damit wird das bezeichnet, was sich in meinem Kopf abspielt, wenn ich einer neuen Aufgabe oder Herausforderung gegenüberstehe)
- Sinnessysteme (z. B. durch Berührungen, riechen, Bewegung...)

Bei der Informationsverarbeitung selbstbezogener Informationen gibt es vier Phasen: Eine Vorbereitungsphase, eine Aneignungsphase, eine Speicherungsphase und eine Erinnerungsphase (vgl. *Stadler-Altmann* 2010, 27). Nicht jede Information wird auf die gleiche Weise ins Selbstkonzept integriert. (Am leichtesten werden demnach Informationen eingegliedert, welche das bestehende Selbstkonzept bestätigen. Widersprüche zum bestehenden Selbstkonzept führen dagegen oft zu einer Erhöhung der Selbstaufmerksamkeit und werden eher über Umwege aufgenommen(vgl. ebd., 30f.).)

Außerdem ist das Selbstkonzept, wie erwähnt, abhängig von Erfahrungen und bedingt wiederum neue Erfahrungen. Vor allem ist hier die Frage wichtig, wie bestimmte Erfahrungen interpretiert werden und welche Erklärungen für Ereignisse und Handlungen gegeben werden (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 42f.) Dabei ist vor allem bei Menschen in Westeuropa das Fähigkeitskonzept eng mit den Erfahrungen in der Schulzeit verbunden (vgl. *Stadler-Altmann* 2010, 7). Mehr dazu im folgenden Unterkapitel.

Die Entwicklung des Selbstkonzepts hängt eng mit der allgemeinen Entwicklung zusammen (vgl. *Stadler-Altmann* 2010, 40-45) und kann so auch mehr oder weniger in Phasen eingeteilt werden. Das Selbstkonzept entwickelt sich in Abhängigkeit von der kognitiven Entwicklung und allgemeinen Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., 42 u. 48).

Ich habe mich dagegen entschieden, die Entwicklung des Selbstkonzeptes im Rahmen dieser Arbeit ausführlich zu beschreiben und möchte stattdessen einige Aspekte in den verschiedenen Entwicklungsstufen aufgreifen, die mir für diese Arbeit von Bedeutung erscheinen.

Prinzipiell kann man davon ausgehen, dass ein Mensch sich dahingehend entwickelt, sich immer differenzierter selber wahrzunehmen (vgl. *Grothues* 2013, 112-117). Das fängt schon damit an, dass ein Säugling die Entwicklung durchläuft, zu erfahren, dass er eine eigenständige Person ist (z. B. über Sinneswahrnehmungen, die Wahrnehmung seines Körpers) (vgl. *Grothues* 2013, 112). Später werden auch andere

Personen als solche erkannt (angefangen bei der primären Bezugsperson) und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit gemacht (vgl. ebd., 114f.). Außerdem beginnt sich das autobiografische Gedächtnis, das Erinnerungen über Erfahrungen, Erlebnisse etc. bezogen auf die eigene Person enthält, die meist eine emotionale Wertung beinhaltet, beginnen sich zu entwickeln (vgl. ebd., 117).

In der frühen Kindheit (vgl. ebd., 120f.) können Kinder kognitiv einer Sache meist nur eine Eigenschaft zuordnen, (nach dem Schweizer *Piaget* wird diese Phase präoperativ genannt). Das habe zur Folge, dass Kinder sich selbst meist uneingeschränkt und auch unrealistisch positiv sehen (vgl. *Grothues* 2013, 120). Ungefähr mit 15- 24 Monate fängt ein Kind an, sich selbst im Spiegel zu erkennen (Rouge-Test: Fasst das Kind sich an die eigene Nase, wenn es sich im Spiegel mit einem roten Punkt an der Nase erblickt) und es beginnt, seinen eigenen Namen zu kennen und zu benutzen und kann zu seinem Spiegelbild „ich“ sagen (vgl. ebd., 116). *Mead* geht davon aus, dass ohne Sprache keine Selbstreflexion möglich ist (vgl. *Grothues* 2013, 72). Sprache habe also eine zweifache Funktion: Sie dient der Kommunikation für Absprachen zwischen Menschen und innerpsychisch als wesentliche Hilfe zur Identitätsbildung (vgl. ebd.).

Ganz entscheidend in dieser Phase und mit Auswirkungen auf die spätere Entwicklung ist die Bindung zur primären Bezugsperson (vgl. ebd., 140) da sie Auswirkungen auf die Sprachentwicklung und auf emotionale Bindungen im weiteren Leben hat (vgl. ebd., 141). Da im Rahmen dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden kann, soll dies dazu genügen.

Im Alter zwischen fünf und sieben Jahren (vgl. ebd., 121f.) werden Kinder kognitiv fähig, sowohl zunehmend zu differenzieren und einem Objekt mehrere Eigenschaften zuzuordnen als auch Beziehungen herzustellen. Das wirkt sich auch auf das Selbstkonzept aus. Grundsätzlich sehen sich Kinder in diesem Alter immer noch (unrealistisch) positiv. Sie sind jedoch schon dazu fähig, zu beschreiben, dass sie zwar Fahrradfahren können, aber noch nicht Schwimmen. Außerdem beginnt ab dem vierten Lebensjahr die Perspektivenübernahme (vgl. ebd.). Die Theory of Mind bezeichnet dabei die Erkenntnis, dass andere Personen ebenfalls Überzeugungen, Wünsche, Gefühle, Ziele etc. haben (und zwar unabhängig derer der eigenen Person) und das Handeln entsprechend dieser Erkenntnis. Geprüft wird das meist mit dem „Smarties-Test“ (*Grothues* 2013, 122). Bei diesem Test wird dem Kind eine Smarties®⁷-Schachtel gezeigt. Die Schachtel wird geöffnet, sodass das Kind sehen kann, dass sich anstelle der erwarteten Schokolinsen Bleistifte in der Schachtel befinden.

⁷ Im Folgenden wird das Zeichen ® aus Gründen der Einfachheit weggelassen

Anschließend wird dem Kind die Frage gestellt, was ein Freund, der nicht im Raum war, wohl vermuten wird, wenn er nach dem Inhalt der Schachtel gefragt wird. Antwortet das Kind mit „Smarties“, wird davon aus gegangen, dass es die Perspektive des anderen einnehmen kann. Anders ist es, wenn das Kind mit „Bleistifte“ antwortet. Bei zunehmender Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum Vergleich mit anderen wird das Selbstkonzept verändert, „es kommt zu evaluativen selbstbezogenen Reaktionen“ (Grothues 2013, 122). Ein Kind behauptet beispielsweise zunächst, dass es bereits Fahrrad fahren kann. Dabei spielt es für das Kind keine Rolle, ob es nur auf dem Sattel sitzen kann, mit Stützrädern fährt oder noch sehr oft hinfällt. Mit zunehmenden ‚evaluativen selbstbezogenen Reaktionen‘ würde das Kind hingegen vermutlich wie folgt formulieren: „Ich kann Fahrrad fahren, aber nicht so wie meine Mama“.

Vom achten bis zum elften Lebensjahr nehmen diese Fähigkeiten weiter zu (vgl. ebd., 123f.). Der soziale Vergleich und die Meinungen von als wichtig empfundenen anderen werden in das eigene Selbstkonzept aufgenommen. Dadurch wird auch meist die unrealistische Selbsteinschätzung relativiert (vgl. ebd., 128). Kinder erwerben außerdem die Fähigkeit, Objekte differenziert zu betrachten und auch widersprüchliche Merkmale über andere und sich selbst zu erfassen sowie Zusammenhänge zu bilden. Zum Beispiel kann ein Kind erkennen: „Eigentlich bin ich gut in der Schule, nur in Sport nicht - da bin ich langsam. Meine Mitschüler mögen mich aber, weil ich nett bin.“

3.1.2.2 Selbstkonzept und Schule

Wir leben in einer Leistungsgesellschaft, was sich implizit auf suggestiver Weise auch auf das Selbstkonzept der Schüler auswirkt (vgl. Eggert/Reichenbach/Bode 2010, 55). Das Autorenteam (ebd., 54f.) geht davon aus, dass das Selbstkonzept in der frühen Kindheit entsteht und sich durch emotional bedeutsame Erfahrungen verstärkt. In der Schule wird das Selbstkonzept schließlich in einen selbstbezogenen, einen fächerbezogenen und einen sozial bezogenen Bereich aufgesplittet. Die Leistung eines Schülers beeinflusst das Selbstkonzept und dieses wiederum beeinflusst die Leistung. Warum dem so ist, beschreibe ich nun im Folgenden.

Ausgegangen wird davon, dass das Selbstkonzept das Erleben und die Wahrnehmung beeinflusst. So schreibt Laskowski:

„(...) das aufgebaute Selbstkonzept der Person bestimmt weitgehend die Interpretation und Organisation ihrer Wahrnehmungen, denn diese

bisherigen Kategorien geben nun den Rahmen vor, innerhalb dessen neue Informationen und Erfahrungen interpretiert und bewertet werden“ (zitiert nach *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 56).

Dahinter steckt die Grundannahme, dass erfolgsorientierte Personen ein höheres Selbstkonzept gegenüber den eigenen Fähigkeiten haben als misserfolgsorientierte Personen (vgl. ebd., 41f.). Das zeigt sich zum einen in der Erwartung von Erfolg oder Misserfolg und zum anderen im Umgang mit eingetretenen (Miss-/)Erfolgserlebnissen. Relevant hierbei ist, welchen Ursachen der (Miss-/)Erfolg zugeschrieben wird.

Eine erfolgsorientierte Person beispielsweise geht an Herausforderungen mit hohen Erwartungen heran. Positiv daran ist, dass sie mit großem Selbstvertrauen und selbstbewusst an die Aufgabe/Herausforderung herangeht. Eine Schwierigkeit kann allerdings darin bestehen, dass sie sich durch die hohen Erwartungen an sich selbst unter Druck setzt. Löst die Person die Aufgabe erfolgreich, führt das zur Steigerung oder Bestätigung des bisherigen Selbstkonzept inklusive Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstwertschätzung. Wird die Aufgabe nicht mit Erfolg gelöst, wird das meist mangelnder Anstrengungsbereitschaft (interner Faktor) oder Pech (externer Faktor) zugeschrieben – also Faktoren, die veränderlich sind. Unter Umständen können häufige Misserfolgserlebnisse aber auch ein positives Selbstkonzept negativ beeinflussen.

Bei einer misserfolgsorientierten Person ist das Ganze genau umgekehrt: Eine misserfolgsorientierte Person geht mit geringen Erwartungen an eine Herausforderung heran, da sie kein großes Vertrauen in ihre Fähigkeiten hat. Dadurch handelt die Person unsicher und mit wenig Selbstvertrauen. Etwas Positives könnte aber auch an dieser Sache sein und zwar dass Personen mit geringer Erfolgserwartung meist mit einer größeren Lockerheit an Herausforderungen herantraten. Tritt allerdings der erwartete Misserfolg ein, betätigt das ihr niedriges Selbstkonzept. Der Misserfolg wird den mangelnden eigenen Fähigkeiten oder eher der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben. Das ist ein Faktor, der in der Person selber liegt und sich so leicht nicht verändern lässt. Wird hingegen unerwarteterweise ein Erfolg erzielt, schreibt die Person das meist dem Zufall zu – einem externen, variablen Faktor, über den die Person nicht verfügen kann. Das hat aber wiederum zur Folge, dass bei der betreffenden das Gefühl entstehen kann, dass es letztendlich egal sei, was sie tue, da die Konsequenz sowieso unvorhersehbar sei und sie selbst mit ihren Fähigkeiten nicht viel erreichen könne. Tritt hingegen ein unerwarteter Erfolg ein, wird dies als unbeeinflussbarer Zufall gewertet. Dieses Gefühl nennt *Seligmann* „erlernte Hilflosigkeit“ (zit. nach *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 42) und das führe

konsequenterweise (da sowieso egal ist, was ich tue) zu Passivität und Resignation. Ein negatives Selbstkonzept sei dann auch nur sehr schwer - selbst bei vielen Erfolgserlebnissen - positiv zu beeinflussen. Grundsätzlich können jedoch sowohl schulische Leistungen das Selbstkonzept, besonders das Fähigkeitskonzept, („*self-enhancement*“ (Grotheus 2013, 130)) als auch das⁸ Selbstkonzept die schulischen Leistungen beeinflussen („*skill-development*“ (ebd., 130)).

Gerade in der Schule werden Schüler mit Erfolg und Misserfolg konfrontiert (vgl. Eggert/Reichenbach/Bode 2010, 44). Dabei bestimmt dies oft die Persönlichkeit der Schüler über die Schule hinaus (vgl. ebd., 54), da sich das Selbstkonzept und die (Miss-)Erfolgserwartung auf die zukünftige Auswahl an Situationen (im Sinne einer selbst-erfüllenden Prophezeiung), auf den Umgang mit Herausforderungen und Kritik, auf die Interaktion in der Klasse und in der Familie, auf die Anstrengungs- und Risikobereitschaft, auf Ziele und auf die Leistungsmotivation auswirkt.

Auf den Umgang mit Kritik wirkt sich das Fähigkeitskonzept insoweit aus, dass misserfolgsorientierte Personen empfänglicher für Kritik sind, diese ernster nehmen und sich auch schneller kritisiert oder ausgelacht fühlen (vgl. ebd., 57). Hingegen nehmen erfolgsorientierte Personen Kritik nicht so schwer, da sie trotzdem ein positives Bild von sich selbst haben. Deshalb ist es sehr wichtig für Pädagogen zu vermitteln, dass Kritik stets Kritik an der Sache ist und nicht an der Person und dass Kritik etwas Normales ist, woraus Optimierung entstehen kann (vgl. ebd., 57).

Andere Dinge, wie die Risikobereitschaft und Leistungsmotivation, hängen zwar stark vom Selbstkonzept ab, aber nicht monokausal. Faktoren wie die Einstellung der Familie zur Person, die Einbettung in eine Gruppe etc. spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle (vgl. ebd., 58f.). Komplex ist die Sache trotzdem, da gerade solche Faktoren wieder Auswirkungen auf das Selbstkonzept an sich haben. Das lässt sich auch auf das Klassenklima erweitern, das Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat (vgl. ebd., 64f.). Komplex wird dies dadurch, da sich Selbstkonzept und Klassenklima oder Selbstkonzept und Leistung etc. immer wechselseitig beeinflussen, fast wie in einem Kreislauf. So unterliegen auch die Erwartungen und Bewertungen eines Lehrers und das Selbstkonzept eines Schülers diesem Kreislauf (vgl. ebd., 61f.). Denn unterbewusst fördern Lehrer leistungsmotivierte Schüler mehr. Das wird unterstützt durch die Tatsache, dass Menschen, die sich selbst nicht akzeptieren

⁸ Wenn von ‚dem‘ Selbstkonzept gesprochen wird, dann geschieht das Gründen der besseren Lesbarkeit. Es ist durchaus bewusst, dass es ‚das‘ Selbstkonzept nicht gibt, sondern dass es sich stets um individuelle Selbstkonzepte handelt.

können meist auch andere nicht akzeptieren könnten. Hat der Schüler also ein negatives Selbstbild, wirkt sich das auf sein Verhalten aus und macht es Lehrern unbewusst schwer, diesen Schüler genauso zu fördern wie einen motivierten Schüler oder führt dazu, dem Schüler immer nur einfache Aufgaben zu geben, was sich wiederum bestärkend auf das negative Selbstbild des Schülers auswirkt. Auch müssen Lob und Tadel echt sein, sonst wird dieses von den Schülern als nicht authentisch erkannt und nicht aufgenommen (vgl. ebd., 68).

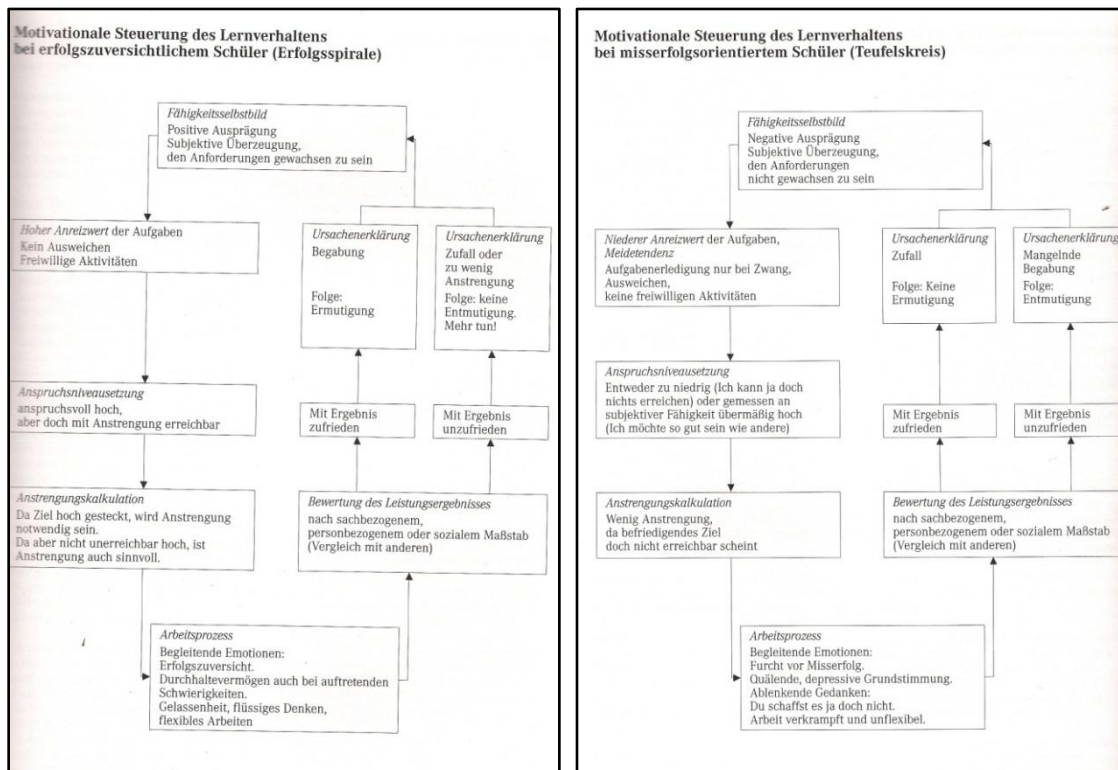


Abbildung 5: Motivationale Steuerung des Lernverhaltens - bei erfolgsoversichtlichem Schüler (Erfolgsspirale) und bei misserfolgsorientiertem Schüler Teufelskreis) nach Knörzer 1984; entnommen aus: von Wedel-Wolff (2006, 9f.)

Ein weiterer, meines Erachtens wichtiger Aspekt, ist der „Fischteicheffekt“ (Grothues 2013, 131 nach Marsh und Filipp). Fischteicheffekt deshalb, weil ein Fisch, der bei Zierfischen im Fischteich als groß wahrgenommen wird, bei größeren bis sehr großen Fischen im Meer hingegen als kleiner Fisch wahrgenommen wird. So ist auch beim Selbstkonzept der Bezugsrahmen wesentlich (vgl. ebd., 131). Übertragen auf das Selbstkonzept in der Schule heißt dies, dass ein und der selbe Schüler in einer leistungsstarken Klasse, bei der seine Leistung im unteren Bereich liegt, eher ein negatives Fähigkeitskonzept bezogen auf Schulleistungen entwickelt, während er bei einer Klasse mit geringem Leistungsniveau, ein positives Fähigkeitskonzept bezüglich Schule aufbauen kann (vgl. ebd., 131f.). Nochmals erwähnt werden soll, dass dies

aber nicht nur von den Schulleistungen abhängt sondern auch vom Klassenklima, der Qualität der Beziehungen etc. (vgl. ebd., 67).

Hoffentlich ersichtlich wurde in diesem Kapitel, was gemeint ist, wenn die Rede vom Selbstkonzept ist, wie komplex dies mit anderen Bereichen verwoben ist und welche Bedeutung es in der Schule hat. So ist es nicht verwunderlich, dass im Bildungsplan der Grundschule sowohl Aspekte des Themas Selbstkonzept wie auch Aspekte des (Schrift-)Spracherwerbs, als ein grundlegender Bestandteil der Schule aufgeführt sind. Mehr dazu im folgenden Kapitel.

3.1.3 Anforderungen in der Primarstufe (Bildungsplan Grundschule)

Auch im Bildungsplan der Grundschule 2004 (vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 2004*) werden die Themen Spracherwerb (im Sinne von Schriftspracherwerb) und Bereiche des Selbstkonzepts explizit erwähnt.

Im Folgenden wird aufgelistet, welche Kompetenzen bis zur vierten Klasse erworben werden sollen. Ich habe mich auf eine Auswahl beschränkt, die für das Praxisbeispiel relevant ist. Im Bildungsplan heißt es also unter dem Bereich Sprechen:

„Die Schülerinnen und Schüler können verständlich, situationsangemessen und partnerbezogen sprechen und anderen verstehend zuhören; sich zunehmend hochsprachlich artikulieren; mit anderen gezielt über ein Thema sprechen, es weiterdenken, eine eigene Meinung dazu äußern, zu anderen Meinungen Stellung nehmen [...]; Gesprächsregeln beachten [...]. Die Schülerinnen und Schüler kennen Methoden und Fachbegriffe, um mündliches Sprachhandeln zu untersuchen und darüber zu reflektieren.“ (ebd., 50).

Im Bereich „Lesen/Umgang mit Texten und Medien“ gibt der Erwartungshorizont vor, dass Schüler nach der vierten Klasse folgende Kompetenzen erworben haben sollten:

„Bücher, die sie nach eigenem Interesse ausgewählt haben, lesen; beim Vorlesen aus Büchern zuhören, Zuhörerinnen und Zuhörern vorlesen; über Texte nachdenken, zu Gedanken, Handlungen, Personen Stellung nehmen und innere Vorstellungsbilder entwickeln; [...] ein selbst gewähltes Buch verstehend lesen und es anderen vorstellen; [...] Fragen zu Texten

beantworten und gezielt Informationen in Texten finden; neben einer grundlegenden Lesefertigkeit in zunehmendem Maße auch weiterführende Lesestrategien entwickeln; [...] Methoden der Texterschließung anwenden (wie markieren, unterstreichen); mithilfe von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren Texte untersuchen; neben dem stillen, sinnverstehenden Lesen auch einen geübten Text durch lautes Vorlesen angemessen vortragen; einfache Arbeitsanweisungen selbstständig lesen, verstehen und umsetzen...“ (ebd., 50).

Im Bereich Texte schreiben wird nach Klasse vier Folgendes erwartet:

„Die Schülerinnen und Schüler können eigene Schreibideen und Schreibziele entwickeln; nach unterschiedlichen, individuell ausgewählten Vorgaben schreiben (wie Bilder, Überschriften, Textanfänge); Texte planen und für Texte recherchieren; [...] selbstständig Texte verfassen; Geschichten zeitlich geordnet schreiben; Texte zweckorientiert verfassen und gestalten; gemeinsam Schreibhilfen erarbeiten, zusammentragen und diese nutzen wie Ideensammlung, Wortfelder, Textmuster; Texte mit erzählendem und mit informierendem Charakter schreiben; [...] anderen konstruktive Hinweise zur Überarbeitung geben; Texte zunehmend selbstständig überarbeiten; ihre Texte anderen vorstellen; erarbeitete Schreibhilfen und Methoden nutzen (wie erweitern, ersetzen, umstellen, kürzen)“ (ebd., 51).

Im Bereich Rechtschreiben wird unter anderem erwartet, dass Schüler

„... bei unbekannten Wörtern bekannte Muster anwenden; [...] selbst geschriebene Texte mithilfe einer Vorlage kontrollieren und korrigieren; eigene Texte selbstständig zu individuellen Schwerpunkten überarbeiten; über Rechtschreibung nachdenken und begründete Vermutungen aufstellen, wie Wörter geschrieben werden könnten und ihre Hypothesen überprüfen“ (ebd., 51).

Außerdem ist es Ziel, dass Schüler bis zur vierten Klasse die Rechtschreibregeln „regelmäßige Konsonantenbuchstabenverdoppelung, Großschreibung von Nomen, Worttrennung am Zeilenende, den richtigen Gebrauch von Satzschlusszeichen“ (ebd., 51) kennen.

Im Bereich des Sprachbewusstseins werden von Schülern nach der vierten Klasse auch folgende Kompetenzen erwartet:

„Die Schülerinnen und Schüler können die Sprache, vor allem die Schriftsprache, zum Gegenstand ihres Nachdenkens machen; [...] für Gespräche wichtige Fachbegriffe über (Schrift-) Sprache sinnvoll nutzen: Vokal, Konsonant, Alphabet, Silbe, Wortbaustein, Artikel, Nomen, Verb (Grundform, Personalformen), Adjektiv (Grundstufe, Vergleichsstufen), Pronomen, Zeitstufen und Zeitformen (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft), Subjekt, Prädikat.“ (ebd., S. 52).

Während angestrebte Kompetenzen in der Schriftsprache zu erwarten waren, mag es vielleicht überraschen, dass der Bildungsplan auch explizit Kompetenzen, die das Selbstkonzept betreffen, fordert.

Dies wird sogar an prominenter Stelle, im Vorwort von *Hentigs*, betont:

„Jeden Bildungsplan wird man künftig daran messen, ob die ihm zugrunde liegenden Vorstellungen und die von ihm veranlassten Maßnahmen geeignet sind, in der gegenwärtigen Welt die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen...“ (ebd., 8).

Auch in den Fächern Englisch und Französisch wird ein Bereich des Selbstkonzepts ausdrücklich erwähnt. Hier wird nämlich erwartet, dass Schüler nach der vierten Klasse in der Lage sind, „selbstbewusst⁹ Verständnishilfen des Gegenübers annehmen“ (ebd., 79; 92).

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Mensch, Natur und Kultur finden sich sowohl für die Klasse zwei als auch für die Klasse das Ziel der Entwicklung von Selbstbewusstsein:

„Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre musikalischen und gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie nehmen aktiv am Schul- und Gemeindeleben teil und entwickeln daraus Selbstbewusstsein“ (ebd., 96).

Außerdem werden im selben Fächerverbund nach Klasse vier folgende Kompetenzen angestrebt, die verschiedene Bereiche des Selbstkonzepts beinhalten:

⁹ Im gesamten folgenden Abschnitt habe ich bei der Beschreibung der Kompetenzen, die Stellen, die das Selbstkonzept betreffen, unterstrichen.

„Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Formen der Selbstdarstellung und ihre Wirkung auf andere entdecken und erkennen; differenzierte und vielfältige Ausdrucksformen für ihre Persönlichkeit, ihre Gedanken, ihre Gefühle und ihre Selbstwahrnehmungen finden; [...] sich selbst, ihre Körperlichkeit, ihre Geschlechtlichkeit und ihre Lebenswelt differenziert wahrnehmen und zunehmend reflektieren...“ (ebd., 104).

Und Schüler „entwickeln durch reflektierte Wahrnehmung des eigenen Heimatgefühls ein gestärktes Selbstbild“ (ebd., 106).

Auch im Religionsunterricht werden Bereiche des Selbstkonzepts explizit thematisiert:

So wird in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für evangelische Religionslehre unter personaler Kompetenz die Fähigkeit verstanden, „... sich selbst, andere Personen und Situationen einfühlsam wahrzunehmen, persönliche Entscheidungen zu reflektieren und Vorhaben zu klären.“ (ebd., 23)

Nach Klasse zwei wird der Religionsunterricht folgendermaßen gesehen:

„Der Religionsunterricht hilft Kindern, ihre Erlebnisse in Familie, Schule und Freizeit mit Gott in Verbindung zu bringen. Sie lernen dabei, sich selbst und andere anzunehmen“ (ebd., 26).

Nach Klasse vier sollen Schüler folgende Kompetenzen erworben haben:

Sie „können einander in Verschiedenheit wahrnehmen, einander achten und loben, und kennen Möglichkeiten, auch in Konflikten gerecht miteinander umzugehen; [...] bringen ihre existentiellen Grundfragen in altersgemäßer Weise mit Gott in Verbindung“ (ebd., 28).

Auch im Konzept des katholischen Religionsunterrichts hat das Selbstkonzept in Form von Selbstvertrauen eine Bedeutung:

„Leitgedanke des katholischen Religionsunterrichts im Anfangsunterricht der ersten und zweiten Klasse ist es, Vertrauen anzubahnen und zu stärken. Als Grundkraft wird Vertrauen auf unterschiedlichen Ebenen gefördert: Vertrauen zu sich selbst, zu anderen Kindern und Erwachsenen – letztendlich zu Gott als dem tragenden Grund“ (ebd., 35).

Eine besonders große Rolle scheint das Thema Selbstkonzept im Bereich Deutsch zu spielen. Hier findet sich in den Leitgedanken Folgendes:

„Die Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, den Kindern die Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zur Wahrnehmung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst erfahrbar und nutzbar zu machen.“ (ebd., 42) „[...] Vor allem aber muss das Selbstvertrauen in die eigene Leistung, die Lernfreude und das Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt werden. Bei schweren und länger anhaltenden Schwierigkeiten können entsprechend aus- und fortgebildete Lehrkräfte den diagnostischen Prozess und die Förderarbeit der Einzelschule unterstützen. Klassen- und schulübergreifende Fördermaßnahmen sind möglich.“ (ebd., 43) „[...] Lesen trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Beim Lesen von Texten erschließen sich die Kinder andere Welten, erweitern ihren Erfahrungshorizont, entfalten Vorstellungen und entwickeln ein ästhetisches Bewusstsein. Sie finden ihre eigenen Wünsche, Fragen und Probleme wieder, können sich lesend mit ihnen auseinander setzen, Distanz zu sich selbst gewinnen und neue Perspektiven entwickeln.“ (ebd. 45).

3.2 Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept – theoretische Grundlagen

Nachdem nun geklärt wurde, was in dieser Arbeit unter Schwierigkeiten im Spracherwerb (und besonders im Schriftspracherwerb) und unter Selbstkonzept verstanden wird, wird in diesem Teil zuerst auf Studien und im zweiten Kapitel auf Erklärungsmodelle eingegangen, die einen Zusammenhang zwischen beiden Bereichen untersuchen.

3.2.1 Ausgewählte Studien zum Zusammenhang von Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept

Nachdem schon im Theorieteil unter dem Aspekt Schule und Selbstkonzept auf das komplexe Wechselspiel zwischen Fähigkeitskonzept und Leistung eingegangen wurde, sollen hier ebenfalls – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß - beide Seiten der Medaille betrachtet werden. Klar ist nach der Theorie, dass sich beides wechselseitig beeinflusst und in der Praxis schwierig (wenn überhaupt) zu trennen ist. Trotzdem kann man theoretisch zwei idealtypische Varianten trennen: Auswirkungen, die das Selbstkonzept auf den Spracherwerb haben kann und umgekehrt, Auswirkungen, die Schwierigkeiten im Spracherwerb auf das Selbstkonzept haben können. Ich habe mich hier vor allem auf die Auswirkungen von Schwierigkeiten im Spracherwerb konzentriert. Zuerst folgt jedoch der weniger ausführlich dargestellte Teil, nämlich dem möglichen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb.

3.2.1.1 Selbstkonzept und Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb

Dehn (1990, 311-315) beschreibt in ihrem Artikel „Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen?“ dass sich – wie sie es nennt - gute und schwache Leseanfänger (vgl. ebd., 311) in der Durchgängigkeit/Zielstrebigkeit ihres Vorgehens und der Flexibilität, Hilfe anzunehmen, unterscheiden. Sie bezieht sich auf eine eigene Langzeitstudie, bei der Lernverläufe von der ersten bis zur vierten Klasse untersucht wurden. Außerdem bezieht sie sich auf eine Studie von *May* (1986), der als Unterschied zwischen schwachen und guten Leseanfängern besonders hervorhebt, dass gute Leseanfänger vermehrt die Möglichkeit suchen, etwas zu lernen und ihr Wissen und Können zu erweitern während schwache Leseanfänger versuchen, bestimmte Situationen zu vermeiden. Außerdem nützen schwache Leseanfänger, obwohl sie darüber verfügten, ihr Wissen nicht so wie gute Leseanfänger. Das wird

besonders an einem Versuch deutlich, bei dem Kinder beschreiben, wie es sich beim Umfüllen von Flüssigkeit aus schmalen in breite Gefäße (Mengeninvarianz) verhält, wobei die schwachen Leseanfänger eher scheiterten. *May* bringt dies auf den Punkt:

„Sie vertrauen also vermutlich ihrem eigenen Denkvermögen weniger, obwohl sie praktisch danach handeln, oder sie trauen sich weniger, eine logische Begründung sprachlich zu äußern, d. h. die Ergebnisse ihres Gedankenexperiments zu veröffentlichen. [...] Denn mit einer logischen Begründung würden sie sich auf eine Darstellungsebene begeben, die der durch die Versuchsanordnung suggerierten optischen Beziehung widerspricht, also auf eine >unsichere< Ebene. Dieses darin zum Ausdruck kommende geringe Zutrauen in die eigene Denkfähigkeit kennzeichnet die schlechten Leser vermutlich eher als irgendwelche Defizite in der Denkfähigkeit selbst.“ (*May* 1986, 232; zitiert nach *Dehn* 1990, 312).

Nach der beschriebenen Definition von Selbstkonzept kann man das Zutrauen in die eigene Denkfähigkeit als einen Aspekt des Selbstkonzepts sehen. Demnach hat dieser Bereich des Selbstkonzepts auch Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb, denn obwohl Fähigkeiten da sind, werden diese nicht genutzt.

Ähnliches berichtet *Dehn* über eine Untersuchung von *Hüttis* (1988). Sie verglich, wie oft gute und wie oft schwache Leseanfänger eine Handpuppe korrigieren, die Tätigkeiten ausführte, welche die Kinder meist beherrschten, wie Anlaute benennen, oder (Unsinn-)Wörter hervorbringen. Auch sie kam zu dem Ergebnis, dass schwache Leseanfänger vorhandene Fähigkeiten nicht nutzten.

3.2.1.2 Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept

Nun soll der Blick auf die andere Seite gewendet werden: Was kann man über den Zusammenhang von Schwierigkeiten im Spracherwerb auf das Selbstkonzept in der Literatur finden? *Grothues* (2013) beschäftigt sich damit in seiner Dissertation, bei der es um genau dieses Thema geht. Zwar geht er von Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES vgl. Kapitel 3.1.1.1) aus, dennoch denke ich, kann man seine Erkenntnisse auf diese Arbeit übertragen, da es sich im Praxisteil ebenfalls um ein Mädchen mit der Diagnose SSES handelt, (vgl. Kapitel 3.1.1.1). Dabei gibt *Grothues* meiner Meinung nach einen guten Überblick über verschiedene Studien und teilt die Studien in verschiedene Bereiche ein: a) in Studien, die Folgen für die psychische Gesundheit und psychosoziale Entwicklung untersuchen, b) in Studien, die sich mit Folgen in Bezug auf die soziale Integration beschäftigen und schließlich c) in Studien, die Folgen auf die kognitive und schulische Entwicklung untersuchen. Dieser

Gliederung entspricht auch die folgende Gliederung. *Grothues* (2013) führte außerdem eine eigene Studie durch, auf die später eingegangen werden soll. Die Ergebnisse der meisten Studien werden nur zusammenfassend dargestellt, um diesem Teil nicht zu viel Platz einzuräumen. Wer sich gerne genauer damit beschäftigen möchte, kann dies mit der jeweils entsprechend genannten Literatur tun. Zu bemerken ist außerdem, dass es sich meist um Studien handelt, die aus Nordamerika oder England kommen, da dort in diesem Bereich in den letzten Jahren viel intensiver geforscht wurde als in Deutschland (vgl. ebd., 172). Da in diesen Ländern eine Beschulung meist inklusiv stattfindet, lässt sich dies zu einem gewissen Grad mit der Situation des Praxisbeispiels vergleichen, wenn auch nicht alles genau so auf die Situation in Deutschland übertragbar ist.

a) Schwierigkeiten im Spracherwerb, psychische Gesundheit und psychosoziale Entwicklung

Verschiedene Forschungsergebnisse anglo-amerikanischer Studien zeigten, dass ein Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsstörungen und psychischen Problemen unumstritten sei (vgl. *Grothues* 2013, 201). So gingen *Grimm* (2003) und auch *Noterdaeme* (2008) davon aus, dass Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung einem vier- bis fünffach höherem Risiko unterlägen, psychische Probleme zu bekommen (vgl. ebd., 202). Das ist besonders gravierend, wenn man bedenkt, dass solche Sekundärsymptome mit dem eigentlichen Symptom verschmelzen können und viel länger als dieses bestehen bleiben (vgl. ebd., 200f.). Besonders gefährdet sind dabei Kinder, die Probleme mit der rezeptiven Sprache haben (vgl. ebd., 203), bei Kindern mit reinen Sprechstörungen (also die Phonetik betreffend) ist laut einer kanadischen Langzeitstudie (*Beitchman/Brownlie* 2010, vgl., *Grothues* 2013, 207) kein erhöhtes Risiko festzustellen. Allerdings erwähnen mehrere Autoren (z. B. *von Suchodoletz, Keiner*), dass generell kein Zusammenhang zwischen der Schwere der sprachlichen Schwierigkeiten und dem Risiko, psychische Probleme zu bekommen, besteht (vgl. *Grothues* 2013, 201f.; 206). Also bestimmt die Schwere der Schwierigkeiten im Spracherwerb nicht das Gefährdungsrisiko im psychosozialen Bereich.

Die meisten psychischen Probleme, die Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb /Sprachentwicklungsstörungen (diesen Begriff nutzen die meisten Studien) im psychischen Bereich haben, sind Angststörungen (vgl. ebd., 205). *Von Suchodoletz* (2008) nennt außerdem Verhaltensauffälligkeiten, niedriges Selbstwertgefühl, häufiger delinquentes Verhalten, weniger Empathie und als psychosoziale Folge von Schwierigkeiten im Spracherwerb erwähnt er, dass die Kinder häufiger Opfer von

Mobbing sind (vgl. *Grothues* 2013, 201). *Noterdaeme und Amorosa* (vgl. *Grothues* 2013, 202) nennen außerdem noch Aufmerksamkeitsdefizite (was zu Verhaltensauffälligkeiten zählt) und *Conti-Ramsden und Botting* (2008) erwähnen explizit Depressionen (vgl. *Grothues* 2013, 206). Dabei sind Gruppen von Kindern mit und ohne ‚Sprachentwicklungsstörung‘ untersucht worden.

Auch in einer britischen Studie von *Stevenson, Richman und Graham* (1985) wird von ähnlichen Ergebnissen berichtet. Hier wurden 535 Kinder, die in einem äußeren Londoner Stadtbezirk wohnten, in einem Zeitraum zwischen deren 3. und 8. Geburtstag untersucht (vgl. ebd. 1985, 216). Sie stellten fest, dass Kinder, die im 3. Lebensjahr Schwierigkeiten im Spracherwerb hatten, also beispielsweise immer noch fast ausschließlich nur Verben und Nomen verwendeten, Fragen nur durch Intonation ausdrückten und deren Äußerungen meist aus maximal drei Wörtern bestanden, später gehäuft abweichendes Verhalten zeigten (vgl. ebd., 226).

Die kanadische Langzeitstudie (Erhebung der Daten mit 5, 12, 19 und 25 Jahren) (vgl. ebd., 206f.) untersuchte außer den psychischen Problemen (dort zeigte sich ein ähnliches Bild mit einem erhöhten Risiko der 19jährigen für Angststörungen und Auffälligkeiten im Sozialverhalten, vgl. ebd., 206) mögliche psychosoziale Folgen. Daraus ergab sich unter anderem bei einer Erhebung der Daten der 25jährigen, dass die Höhe der erreichten Schulabschlüsse bei den Personen, die Schwierigkeiten im Spracherwerb hatten, im Durchschnitt niedriger waren als der Durchschnitt einer vergleichbaren Kontrollgruppe (vgl. ebd., 208). Hinsichtlich Arbeitszufriedenheit und Erwerbsquote gab es dagegen keine signifikanten Unterschiede bei beiden Gruppen, wobei die Personen mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich häufiger Berufe wählten, die geringe kommunikative Fähigkeiten verlangten und eher im Bereich der geringeren Bezahlung angesiedelt waren (obwohl man das zu dem Zeitpunkt der Untersuchung die Entwicklung des durchschnittlichen Einkommens noch nicht genau ablesen könne, da einige, v. a. der Kontrollgruppe, sich noch in der Ausbildung etc. befanden) (vgl. ebd., 208f.). Allerdings ergab sich kein bedeutenden Unterschied in der Lebenszufriedenheit (vgl. ebd., 209).

Ähnliche Ergebnisse erbrachte auch eine Untersuchung, die *Haid/Isele* (2012, 201-207), Dozentinnen an der Hochschule für Logopädie Rorschach, an der Schweizer Sprachheilschule St. Gallen durchgeführt haben. Hier wurde versucht, durch Fragebögen an ehemalige Sprachheilschüler, deren aktuelle Lebenslage und die Zufriedenheit mit der unterschiedlich lange zurückliegenden Schulzeit zu erfassen. Auch hier ergab sich eine hohe Arbeitszufriedenheit (vgl. ebd., 204). Die ehemaligen Schüler schienen auch sozial integriert zu sein, da sie als Freizeitbeschäftigung vor

allem interaktive Tätigkeiten angaben, wie Freunde treffen etc. (vgl. ebd., 205). Bezüglich des beruflichen Werdegangs wählten die meisten Schulabgänger eine Ausbildung (vgl. ebd. 204). (Rückblickend schätzten sie an der Sprachheilschule besonders, dass sie hier in ihren sprachlichen Fähigkeiten unterstützt wurden – was auf ein Problembewusstsein hindeutet (vgl. ebd., 203f.).)

In einer Studie von *Toppelberg und Shapiro* (2000) untersuchen die beiden (aus dem medizinischen Bereich stammenden Forscher Forschungsergebnisse der vorhergehenden zehn Jahre in Bezug auf Sprach- und Kommunikationsstörungen, die in der Bevölkerung der USA häufig vorkommen und mit psychischen Störungen in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd., 143). Dabei beziehen sich die Untersuchungen nur auf einsprachige englische Kinder. Sie stellen als Ergebnis fest, dass Schwierigkeiten im grammatischen, semantischen und pragmatischen Bereich ein erhebliches Risiko für psychische Probleme (wie oben beschrieben) mit sich bringen, dass jedoch sprachliche Fähigkeiten in psychologischen Settings kaum eine Rolle bei der Diagnose spielen (vgl. ebd., 143). Die Autoren kommen zu ähnlichen Ergebnissen wie *Grothues*. Sie beziehen sich unter anderem auch auf eine Studie von *Baker/Cantwell* (1987), die 600 Kinder untersuchten, die zwischen 1977 und 1980 bei einer Klinik im Großraum Los Angeles vorgestellt wurden, um deren Sprachstand zu testen (vgl. ebd., 1987, 193). Diese Kinder teilten die Autoren für sich in vier Gruppen ein: eine sogenannte ‚gesunde‘ Gruppe, eine Gruppe von Kindern mit emotionalen Störungen (wie Angststörungen etc.), einer Gruppe von Kindern mit Verhaltensstörungen (wie Aufmerksamkeitsstörungen etc.) und einer Gruppe, bei der beide Störungen vorkamen. Die Störungen wurden nach dem amerikanischen Diagnosemanual DSM-III definiert, und als Störung bezeichnet, wenn sie ausgeprägt genug waren, um Beeinträchtigungen beim Kind oder seiner näheren Umgebung hervorzurufen (vgl. ebd., 193f.). Dieses wurde mit der Conners-Skala (1973) und der Rutter-Skala (1970) erhoben.

Diese vier Gruppen untersuchten die Autoren nun auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie stellten fest, dass sich die drei Gruppen, bei denen psychische Störungen vorlagen, vor allem durch zwei Aspekte von der Gruppe unterschied, bei der keine Störung vorlag: psychosozialer Stress und Schwierigkeiten im Bereich Sprache (vgl. ebd., 195). Beim Vergleich zwischen den Gruppen, bei denen eine Verhaltens- oder emotionale Störung oder beides vorlag, konnte dagegen der Aspekt der Sprache nicht als unterscheidendes Merkmal herausgelesen werden (vgl. ebd., 196).

Trotz des durchschnittlich hohen Auftretens von psychischen Problemen und Schwierigkeiten im Spracherwerb darf daraus ausdrücklich nicht der Rückschluss

gezogen werden, dass jedes Kind mit Schwierigkeiten im Spracherwerb psychische Probleme bekommen wird, wie auch *Stevenson/Richman/Graham* betonen (vgl. ebd. 1985, 227). Dies so zu übertragen wäre falsch, da es genügend Kinder gibt, bei denen dies nicht der Fall ist. Auch andere Autoren (wie z. B. *Conti-Ramsden/Botting* (2008) und *Beichtmann et al.* (2001)) erklären, dass der Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten im Spracherwerb und einem erhöhten Risiko für psychopathologische Störungen nicht „als Kausalzusammenhang missinterpretiert werden dürfe“ (*Grothues* 2013, 209).

b) Schwierigkeiten im Spracherwerb und soziale Integration

Mit sozialer Integration bezeichne ich die Teilhabe in sozialen Gefügen und die Interaktion mit anderen auf verschiedenen Ebenen der Vertrautheit. Auch bei diesem Unterpunkt orientiere ich mich an *Grothues*, der erneut verschiedene Studien miteinander vergleicht.

Eine Studie von *Gertner/Rice/Hadley* (1994) untersucht die Beliebtheit von Schülern. Dabei sollten Kinder am Ende des Elementarbereichs drei Fotos von Kindern ihrer Gruppe auswählen, die für sie beliebte oder unbeliebte Spielkameraden darstellten. Später wurden die Kinder in vier Kategorien eingeteilt nach den Kriterien: beliebt, unbeliebt, kaum genannt und polarisierend. Ergebnis der Untersuchung ist, dass die meisten Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (wie es hier genannt wird) zu den unbeliebten oder wenig auffallenden Spielpartnern zählen (vgl. *Grothues* 2013, 210). Weitere Studien von verschiedenen Autoren (*Fujiki/Brinton/Hart/Fitzgerald* (1999), *Glogowska/Roulstone/Peters/Enderby* (2006), *Durkin/Conti-Ramsden* (2007), *Rice/Sell/Hadley* (1991) und andere mehr), die sich mit der Beziehung zu Gleichaltrigen (Peers) beschäftigten, zeigten eine ähnliche Tendenz. *Gertner et al.* (1994, 920f.) fassen dies wie folgt zusammen:

„Geringe sprachliche Kompetenzen gehen mit geringer sozialer Akzeptanz einher. Hinsichtlich der sozialen Akzeptanz ist die sprachliche Fähigkeit ein besserer Prädiktor [Vorhersagewert, Anm. d. Verf.] als das Alter oder Intelligenz. [...] Von Freundschaften ausgeschlossen sein, heißt auch, ein wichtiges Lernfeld nicht zur Verfügung zu haben.“ (zit. nach *Grothues* 2013, 213).

Ein weiteres Feld ist das der Interaktion mit Erwachsenen. Hierzu wurden verschiedene Studien erstellt, die sich befragend an Lehrer und Eltern wandten (z. B.

Redmond/Rice 2002, *Brinton/Fujiki* (1999)). Diese Studien ergaben, dass sprachlich auffällige Kinder von den Erwachsenen auch meist insgesamt als auffällig betrachtet wurden, und zwar von Lehrern mehr als von Eltern (vgl. *Grothues* 2013, 213f.). Dies gipfelt in einem Versuch von *Rice/Hadley/Alexander* (1993), die pädagogischem Fachpersonal des Kindergartens, Erwachsenen mit College-Abschluss, Studenten und Sprachtherapeuten Sprachproben von verschiedenen Kindern vorspielten, die bewertet werden sollten. Die wurden dabei so gewählt, dass der entscheidende Unterschied in den sprachlichen Fähigkeiten lag und nicht im Alter der Kinder oder ähnlichem. Festzustellen war, dass

„... Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen als weniger intelligent, weniger sympathisch, unreifer und als weniger erfolgreich eingeschätzt [wurden]. Die Hörer vermuteten ebenso ein Elternhaus mit niedrigem Bildungsabschluss und niedrigem Einkommen. Auch hier wurden die Kinder mit expressiven Sprachstörungen etwas positiver eingeschätzt als diejenigen mit zusätzlichen rezeptiven Störungen.“ (*Grothues* 2013, 214).

Außerdem machten *Conti-Ramsden/Botting* 2008) und *Knox/Conti-Ramsden* (2003) eine erhöhte prozentuale Anzahl von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen als Mobbingopfer aus, als andere Kinder (vgl. *Grothues* 2013, 205).

Dass diese Faktoren in der Interaktion mit der Umwelt Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben können, wird mit den Erklärungen zum Selbstkonzept unter Kapitel 3.2.2) ersichtlich.

Andererseits berichten *Haid und Isele* (2012) in ihrer Schweizer Untersuchung, dass laut Auswertung der zurückgekommenen Fragebögen die ehemaligen Schüler der Sprachheilschule St. Gallen in ihrer Freizeit am häufigsten Musik hörten und Freunde trafen. Hier sollten die ehemaligen Schüler bei verschiedenen Freizeitbeschäftigungen auf einer Skalierung ankreuzen, wie oft sie die jeweilige Freizeitbeschäftigung realisierten. Die Optionen dabei waren nie (1), selten (2), häufig (3) und sehr häufig (4). Die höchsten Durchschnittswerte erlangten „Musik hören“ (*Haid/Isele* 2012, 204) mit 3,05 und „Treffen mit Freundinnen oder Freunden“ mit 2,93, also werde beides im Durchschnitt häufig getan. Schlusslicht bildeten „Anhören von Hörbüchern“ (ebd.) mit 1,17 und „Mitarbeit in einer politischen Partei“ (ebd.) (1,11). Anzumerken ist natürlich, dass dies nur der Durchschnitt ist und nichts über die Streuung aussagt. Bei den beiden seltensten Freizeitbeschäftigungen gab es anscheinend nur geringe Streuung (vgl. ebd., 204). Wie groß oder klein die Streuung bei den durchschnittlich häufigsten Freizeitbeschäftigungen war, lässt sich aus dem Artikel der Autorinnen jedoch nicht

entnehmen. Ebenfalls geht nicht daraus hervor, ob dies die einzige Frage zum Thema Freizeitverhalten war. Allerdings beschrieben sie, dass insgesamt große individuelle Unterschiede zu beobachten waren (vgl. ebd., 206). Außerdem erklärten die Autorinnen selbst, dass diese Studie in dieser bestimmten Schule durchgeführt wurde und größere regionale Unterschiede bedingt durch verschiedene Faktoren eher wahrscheinlich als unwahrscheinlich sind (vgl. ebd., 201). Die Autorinnen der Studie erklären in ihrer Schlussfolgerung unter anderem:

„Aus einer regen und ausgeglichenen Freizeitnutzung können bedingt Rückschlüsse auf die persönliche Verwirklichung, zumindest jedoch auf die soziale Teilnahme, gemacht werden. Die Freizeitbeschäftigungen der Ehemaligen sind vor allem von sozialen Kontakten, Musikhören und dem moderaten Gebrauch moderner Technologien geprägt. Offen bleibt die Frage, worin und ob sich ehemalige Sprachheilschülerinnen und Sprachheilschüler hier überhaupt von Jugendlichen mit einer Regelschulbiografie unterscheiden.“ (Haid/Isele 2012, 206).

c) Schwierigkeiten im Spracherwerb, kognitive und schulische Entwicklung

Das Thema Selbstkonzept und Schule ist in einem eigenen Kapitel aufgeführt, weil es ein relativ breites und für den pädagogischen Alltag relevantes Thema ist (vgl. Kapitel 3.1.2.2). Trotzdem soll hier noch einmal darauf eingegangen werden, diesmal im Zusammenhang mit Schwierigkeiten im Spracherwerb. Wieder orientiere ich mich dabei an *Grothues* Zusammenstellung von verschiedenen Forschungsergebnissen (vgl. ebd. 2013, 220-241).

Ein Ergebnis, dass sich bei verschiedenen Studien (z. B. *Aram/Ekelman/Nation* 1984, *Weindrich/Jennen-Steinmetz/Laucht/Esner/Schmidt* (2000), *Botting/Simkin/Conti-Ramsden* (2006), *Romonath* (2001), *von Suchodoletz* (2008) und andere mehr)¹⁰ ergab ist, dass Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb auch Schwierigkeiten beim Lese- und Schreibenlernen haben, was nach dem Kapitel zu Schwierigkeiten im Spracherwerb nicht verwundert. Allerdings wurde in verschiedenen Studien (wie *Tallal/Allard/Miller/Curtiss* 1997, *Romonath* 2001, *von Suchodoletz* 2008) auch ein erhöhtes Risiko für Schwierigkeiten im gesamten Bereich der Schule festgestellt (vgl. *Grothues* 2013, 223-225). Dies sei auch nachvollziehbar, wenn an die unterschiedlichen kommunikativen Herausforderungen gedacht werde, denen Kinder im Bereich der Schule begegnen (wie einem anderen Sprachcode, Fachbegriffen in

¹⁰ Die Studien von Weindrich/Jennen-Steinmetz/Laucht/Esner/Schmidt (2000), *Romonath* (2001), *von Suchodoletz* (2008) sind Studien im deutschen Sprachraum (vgl. *Grothues* 2013, 224; 459; 462)

bestimmten Fächern, pragmatischen Fähigkeiten, sprachlich-abstrakten Fähigkeiten...). *Dannenbauer* resümiert dies pointiert:

„Sprache ist Gegenstand, Medium und Steuerungsinstrument des Unterrichts“ (*Dannenbauer* 2009, 108, zitiert nach *Grothues* 2013, 220).

Und man möchte hinzufügen: Nicht nur im Unterricht. Auch in den zwischenmenschlichen Situationen auf dem Pausenhof, wie zum Beispiel beim Gewinnen von Freunden, spielt Sprache eine große Rolle. Erschwerend hinzu kommt nach *Weinert* (1994), dass das Wissen, das sprachlich erworben werden soll, und aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten nicht erworben wird, später als Vorwissen fehlt und ein erfolgreiches Lernen weiter erschwert (vgl. *Grimm* 2012, 139). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schwierigkeiten im Spracherwerb sich oft auf die schulischen Leistungen und den sozialen Bereich auswirken. Dies wiederum hat häufig Auswirkungen auf das Selbstkonzept. Dass dies aber nicht zwangsläufig so ist, sondern eine große individuelle Varianz herrscht, darauf verweisen die Autoren der Studien auch. Es lässt sich also wieder nicht verallgemeinernd sagen, dass Schwierigkeiten im Spracherwerb zu Schulschwierigkeiten führen (vgl. *Grothues* 2013, 231). Ebensolches wird im Bereich der Schulabschlüsse resümiert, nämlich dass Schüler mit Schwierigkeiten im Spracherwerb tendenziell ein hohes Risiko haben, bei den Schulabschlüssen schlechter abzuschneiden, dass dies jedoch nicht verallgemeinerbar ist, sondern den Einzelfall betrifft (z. B. die Studie von *Jerome et al.* 2002, *Snowling/Adams/Bishop/Stothard* (2001); vgl., *Grothues* 2013, 231f.). Dass dies trotzdem keine Lappalien sind, zeige eine Studie, die von *Suchodoletz* 2008 durchgeführt hat und nach der auch der nonverbale IQ (der altersnormiert ist, es werden also immer höhere kognitive Fähigkeiten vorausgesetzt) von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zwischen 7 und 14 Jahren sank (vgl. *Grothues* 2013, 222f.). Eine Vermutung meinerseits wäre, dass die betroffenen Kinder vom Unterricht nicht in der Weise profitieren können, wie andere Schüler oder dass sie aufgrund vieler Misserfolgserlebnisse ihren eigenen Fähigkeiten nicht mehr ausreichend trauen. *Grothues* geht mit Bezug auf von *Suchodoletz* 2008 und *Dannenbauer* 2009 davon aus, dass dies mit der engen Verbindung von sprachlicher und kognitiver Entwicklung zusammenhängt (vgl. ebd., 222) und *Romonath* (2000, 86) schlussfolgert, dass

„Sprachentwicklungsstörungen nicht nur als Beeinträchtigung von Kommunikationsprozessen ein langfristiges Problem bilden, sondern ebenso Auswirkungen auf die Teilhabe an Bildungschancen haben.“ (zitiert nach *Grothues* 2013, 228).

Ähnlich wie die Schweizer Studie (vgl. *Haid/Isele* 2012) stellten auch *Durkin et al.* (2009) fest, dass Schüler trotz schlechterem Abschneiden bei den Abschlüssen einen gleichen Grad der Zufriedenheit angeben, wie die Kontrollgruppe ohne sprachliche Schwierigkeiten (vgl. *Grothues* 2013, 234). Hier vermuten die Autoren aber, dass dahinter steckt, dass die Jugendlichen niedere Erwartungen an sich selbst haben (vgl. ebd., 234). Dies wiederum könnte verschiedene Ursachen haben, unter anderem könnte jedoch Selbstaufgabe durch erlernte Hilfslosigkeit ein Hauptgrund sein (s. Kapitel 3.1.2.2).

Es gibt außerdem Studien, die sich direkt auf das Selbstkonzept beziehen. Einen Beitrag dazu leistet ein Teil einer deutschen Untersuchung von *Romonath* (2000), in der Lehrer von Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb befragt wurden, ob die Schüler „Schwierigkeiten im Umgang mit der eigenen Person (z. B. mangelndes Selbstwertgefühl, Überschätzung der eigenen Leistung, Unsicherheit, mangelnde Selbstkontrolle, Ängstlichkeit“ (*Romonath* 2000, vi; zitiert nach *Grothues* 2013, 229) zeigten. Dies traf bei über der Hälfte zu, auch wenn die Frage natürlich sehr allgemein gehalten ist.

Eine umfassendere Untersuchung stammt von *Jerome/Fujiki/Brinton/James* (2002) (vgl. *Grothues* 2013, 229f.). Sie untersuchten das Selbstkonzept von Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren und Jugendlichen im Alter von zehn bis dreizehn, die jeweils in zwei gleichstarke Gruppen eingeteilt wurden, wobei sich in einer Gruppe Kinder/Jugendliche mit und in einer Gruppe ohne Schwierigkeiten im Spracherwerb befanden. Diese wurden mit Fragebögen zum Selbstkonzept von *Harter* befragt. Diese Befragung ergab, dass bei den Sechs- bis Neunjährigen kein Unterschied im Selbstkonzept (in den verschiedenen Bereichen und als Gesamt-Selbstkonzept) zwischen den beiden Gruppen festzustellen war. Bei der Gruppe der Älteren hingegen zeichnete sich ein signifikanter Unterschied ab, und zwar in der Weise, dass die Werte bezüglich des Selbstkonzepts der Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Spracherwerb durchgehend niedriger waren als die der anderen Gruppe. Besonders beim Selbstkonzeptbereich, der die Schule betraf, unterschieden sich die beiden Gruppen (vgl. ebd., 230). Allerdings herrschten auch hier wieder große Unterschiede zwischen den einzelnen Personen. So resümierten die Autoren:

„... dass in der individuellen Betrachtung die problematischen Einzelfälle deutlich werde, die ein hohes Risiko haben, in der Folge einer Vielzahl der bekannten Folgeprobleme zu entwickeln.“ (*Grothues* 2013, 231).

Auch *Grothues* selbst führte eine Längsschnittstudie zu diesem Themenkomplex durch, deren Ergebnisse im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Seine explorative Längsschnittstudie (eine relativ offene Studie, die sich in diesem Fall über drei Schuljahre erstreckte (vgl. ebd., 318)) wurde in Deutschland durchgeführt (vgl. ebd., 262).

Bei dieser Studie wurden verschiedene Forschungsmethoden angewandt. So wurde das Selbstkonzept von Schülern durch Befragung mit verschiedenen Fragebögen (Befindlichkeitsprofil ‚Ich bin Ich‘ (*Krause* o. J.), Der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2) (*Rauer & Schuck* 2004)) erhoben. Auch die Eltern und Lehrer wurden befragt (Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (*Petermann & Petermann* 2006)). Zusätzlich wurden Interviews durchgeführt. Das genaue Forschungsdesign kann bei *Grothues* 2013, 262-323 nachgelesen werden.

Die wichtigsten Ergebnisse seiner Studie liegen meiner Meinung nach zum einen darin, dass Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb häufig Opfer von Mobbing werden und das schon im Kindergarten (vgl. ebd., 423). Zum anderen zeigt die Studie, dass sowohl die Selbsteinschätzungen der Schüler von den Fremdeinschätzungen der Lehrer und Eltern abwichen und dass auch die Selbsteinschätzungen mit verschiedenen Erhebungsmethoden nicht identisch waren (vgl. ebd., 423-426). Dies zeigt meiner Ansicht einmal mehr, wie komplex und schwierig zu erfassen das Konstrukt ‚Selbstkonzept‘ ist. Außerdem spielte das Geschlecht eine Rolle, da die wenigen Mädchen der Studie höhere Werte als die Jungen erzielten (vgl. ebd., 426). Der Verlauf der Selbsteinschätzungen zeigte hingegen keinen allgemeinen Trend auf – es gab sowohl positive als auch negative Trends und individuell waren z.T. kaum Trends abzulesen (vgl. ebd. 427f.). *Grothues* zieht als Fazit:

„Der Schluss, dass eine (sehr gravierende) Sprachentwicklungsstörung in einem umfassenden Sinne negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat, trifft nach den Ergebnissen dieser Studie nicht zu. Es ist demnach nicht die Sprachentwicklungsstörung allein, die negative Auswirkungen hat, sondern Kombinationen oder Wechselwirkungen anderer Faktoren. Bei dem Test, der einen Vergleich mit der Vergleichsgruppe ohne Sprachentwicklungsstörungen erlaubt, dem LSL, zeigt sich, dass allerdings eine erhöhte Anzahl der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zur Risikogruppe gehört.“ (*Grothues* 2013, 428).

Seiner Meinung nach ist die Varianz der Ergebnisse der verschiedenen Personen so hoch, dass es keinen Sinn macht, umfassendere Forschung zu betreiben (vgl. ebd., 439). Stattdessen hält *Grothues* es für sinnvoller zu erforschen, warum bestimmte Kinder dieser „Risikogruppe“ mit Schwierigkeiten im Spracherwerb keine negativen Folgen in den psychosozialen und den das Selbstkonzept betreffenden Bereichen ausbilden. Er fordert also auf zu untersuchen, welche schützende Faktoren dazu beitragen, dass aus dem Risiko keine Realität wird (vgl. ebd., 440).

3.2.2 Erklärungsmodelle/Erklärungstheorien

Nachdem nun gezeigt wurde, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten im Spracherwerb und dem Selbstkonzept zu bestehen scheint – auch wenn dieser nicht monokausal ist – wird nun darauf eingegangen, worin dieser Zusammenhang begründet sein kann. Es gibt einige Erklärungsversuche, die Möglichkeiten darstellen, diesen Zusammenhang zu erklären. Dabei handelt es sich zum Teil um ganze Modelle und zum Teil nur um Erklärungsansätze. Im Folgenden werden einige dieser Erklärungsansätze und Modelle skizziert. Wer sich eingehender damit beschäftigen möchte kann dies mit der jeweils erwähnten Literatur gerne tun. Ich gehe chronologisch vor und zwar vom Alter des Kindes aus gesehen, bei dem der jeweilige Ansatz zu greifen beginnt.

Spiegelneuronen und Empathie

Bei den Spiegelneuronen handelt es sich um ein Phänomen, eigentlich um Nervenzellen, die dann aktiv werden, wenn sie gesehen/gehört oder auf andere Art miterlebt wird, wie eine andere Person eine Tätigkeit ausführt. Das besondere daran ist, dass sie auf die selbe Art und Weise aktiv würden, wie wenn man diese Tätigkeit selbst ausführt (vgl. *Grothues* 2013, 190). Dies geschieht unbewusst und führt zu einem unmittelbaren, unbewussten Verstehen, was eine Erklärungstheorie für Empathie sein kann (vgl. ebd., 191). *Grothues* (vgl. ebd., 192) geht trotzdem davon aus, dass Gefühle und Handlungen nicht exakt dieselben wie beim beobachteten Individuum sind, da es „nach wie vor in jedem Falle die eigenen Neuronen und neuronale Prozesse [sind (Anm. d. Verf.)], die sich regen.“ (ebd. 2013, 192). Interessant ist diese Theorie vor allem deshalb, da selbst eine sprachlich ausgedrückte Handlung zu diesem Effekt (dass die Spiegelneuronen in gleicher Weise werden, wie wenn die Handlung tatsächlich und selbst durchgeführt wird) führt (vgl. ebd.). Zum einen kann es sein, dass Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb Äußerungen

oder Handlungen nicht verstehen und so auch diese Äußerungen, Handlungen und transportierten Emotionen nicht bei ihnen gespiegelt werden. In diesem Fall sind sie in ihrer Interaktion eingeschränkt und missen bestimmte Informationen, was sich sicher anders auf ihr Selbstkonzept auswirkt, wie wenn dies gegeben wäre. Nach Lüdke (2006) meint Grothues (vgl. ebd., 194), dass ein Säugling auf der einen Seite auf emotional reagierende Personen angewiesen sei, und auf der anderen Seite fähig sei, diese Gefühle zu spiegeln. Diese Interaktion sei wesentlich für die Sprachentwicklung (vgl. ebd., 193). Wenn bei Schwierigkeiten im Spracherwerb neuronale Beeinträchtigungen vorliegen und dies auch die Spiegelneuronen betrifft, dann kann diese Theorie zum einen erklären, warum es Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb oft schwerfällt, andere Kinder auch emotional zu verstehen und sich einzufühlen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung und kann somit auch Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben (vgl. ebd., 194).

Für diese Theorie spricht, dass sie die Bereiche Sprache und Motorik verbindet und viele Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb auch motorische Schwierigkeiten haben.

Prosodische Informationsverarbeitung und Empathie

Hinter dieser Theorie steckt zum einen die Annahme, dass viele Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb Schwierigkeiten haben, Gefühle von anderen zu erkennen und deuten (vgl. Grothues 2013, 190). Zum andern steckt dahinter die Annahme, dass die Prosodie eine ganz besondere Funktion habe (vgl. ebd., 195). So entwickelt bereits der Fötus prosodische Fähigkeiten, die zum Zeitpunkt der Geburt für gewöhnlich als erworben gelten. Es gibt verschiedene Theorien über die genauen Funktionen der Prosodie, aber allen gemeinsam ist die Annahme, dass Prosodie mit Emotionen verbunden ist (vgl. ebd., 196-199). Wir kennen das vielleicht aus der Erfahrung, Menschen in einer uns unbekannten Sprache reden zu hören und ohne zu wissen, was gesagt wird, herauszuhören, ob der Tonfall freundlich ist oder nicht. Und zum dritten steckt hinter dieser Theorie die Annahme, dass Schwierigkeiten im Spracherwerb aufgrund von Schwierigkeiten bei der prosodischen Wahrnehmung entstehen könnten (vgl. ebd., 198). Haben Kinder Schwierigkeiten in der prosodischen Wahrnehmung, wirkt sich das auf das Erkennen von Emotionen aus und damit auf die Interaktion mit der Umwelt, die häufig von Missverständnissen geprägt ist (vgl. ebd., 198). Die Fähigkeit oder Unfähigkeit, eigene Gefühle zu versprachlichen und andere Gefühle adäquat wahrzunehmen wirkt sich wiederum auf die sozialen Beziehungen aus. Wer dies nicht kann, hat Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen (vgl. ebd., 200).

Es ist sehr wahrscheinlich, dass sich dieses wiederum auf das Selbstkonzept auswirkt, von dem ausgegangen wird, dass es in Wechselwirkung zur Umwelt steht.

Die Rolle der Bindung

Generell wird davon ausgegangen, dass die Qualität der Bindung zur primären Bezugsperson viele Entwicklungen stark beeinflusst, ob jedoch die Sprachentwicklung vom Bindungsverhalten abhängig ist, kann nicht gezeigt werden (vgl. *Grothues* 2013, 181f.). Wahrscheinlich ist hingegen, dass die Sprachentwicklung, ausgehend von frühen Interaktionserfahrungen, den Bindungsstil beeinflusst und sich dieser wiederum auf die Selbstkonzeptentwicklung auswirkt.

So haben Kinder mit Schwierigkeiten beim Spracherwerb schon mit der Geburt ein erhöhtes Risiko für eine erschwerte Interaktion mit den Bezugspersonen (vgl. ebd., 182). Dies kann aufgrund von Wahrnehmungs- oder Verarbeitungsproblemen der Fall sein (vgl. ebd.). Eine Verbindung von Sprache und Bindung zeigt die Koordination des Sprachrhythmus. In einer Studie von *Beebe et al* (2002) wurden die Bindungsstile von einjährigen Kindern verglichen mit der Koordination ihres Sprachrhythmus, der eine Grundlage für funktionierende Dialoge und Kommunikation sei (vgl. ebd., 183). Dabei ließen sich Zusammenhänge feststellen. Demnach verfügten Kinder mit einem unsicher-vermeidenden Bindungsstil über die geringste Koordination, sicher gebundene Kinder über eine mittlere und Kinder mit einem desorganisierten sowie unsicher-ambivalenten Bindungsstil über die höchste Koordination. Begründet liege das darin, da unsicher-vermeidend gebundene Kinder ein gehemmtes Verhalten zeigten, Kinder mit einem desorganisiertem und unsicher-ambivalenten Bindungsstil dagegen zeigten erhöhte Wachsamkeit (da sie nie wissen können, was passiert) und sicher gebundene Kinder hätten den Spielraum, ab und an zu variieren und Neues zu wagen (vgl. ebd., 193f.).

Zudem bemerkten die Eltern meist unbewusst einen Unterschied in der sprachlichen Entwicklung des Kindes und seiner sonstigen Entwicklung oder einen Unterschied zu anderen Kindern (vgl. ebd., 184). Diese Auffälligkeiten des Kindes, ohne genau zu wissen, um welche es sich handle, werden auch von Außenstehenden beobachtet (vgl. ebd., 188). Die Eltern werden dadurch verunsichert, z.T. verängstigt (habe ich etwas falsch gemacht? usw.) und verändern ihr Verhalten, was beispielsweise zum Herabsenken des sprachlichen Niveaus im Umgang mit ihrem Kind oder zu selteneren Interaktionen u. v. m. führe (vgl. ebd. 184; 187f.). Die natürliche Leichtigkeit geht verloren, was wiederum Auswirkungen auf die gefühlsmäßige Beziehung hat (vgl. ebd., 184f.). Bei älteren Kindern kennzeichnet sich die Beziehung weiter durch beidseitige

Unsicherheit, weil keine Seite völlig sicher sei, den anderen richtig verstanden zu haben. Auf Seiten des Kindes kann zusätzlich die Ohnmacht vorhanden sein, nicht das kommunizieren zu können, was es eigentlich ausdrücken möchte (vgl. ebd., 184). Doch selbst wenn die Bezugspersonen sich der sprachlichen Schwierigkeiten des Kindes nicht bewusst sind, kann dies negative Auswirkungen auf die Interaktion haben, da sie sicherlich unangepasstes Verhalten auf Seiten des Kindes aufgrund dessen Unverständnis und Unsicherheit nicht adäquat interpretieren können und infolgedessen auch nicht in geeigneter Weise reagieren (vgl. ebd., 186). Diese beeinträchtigte Interaktion führt zu Anpassungsprozessen, die sich meist hinderlich auf die weitere Entwicklung auswirken (vgl. ebd., 189). Doch auch hier gilt, dass eine Beeinträchtigung der Interaktion nicht automatisch zu einem negativ veränderten Bindungsverhalten führt (vgl. ebd. 189f.). Jedoch entsteht Bindung einerseits durch Interaktion andererseits hat Bindung wiederum Auswirkungen darauf, wie ein Kind sich mit der Umwelt auseinandersetzt bzw. sich traut zu explorieren (s. Versuch von *Beebe*), was sich wiederum auf das Selbstkonzept zurückwirkt, wenn auch nicht in klar vorhersagbarer Weise.

Erfahrungen mit Mobbing

Dieser Erklärungsansatz zielt auf die Interaktion und die Reaktion der Umwelt ab, welche wiederum das Selbstkonzept von Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb beeinflussen kann. Bei den möglichen Folgen von Schwierigkeiten im Spracherwerb für die soziale Integration wurde gezeigt, dass Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb oft auch Schwierigkeiten im Bilden von Freundschaften haben können und ihre soziale Akzeptanz und Beliebtheit durchschnittlich geringer ist als die von Kindern ohne diesbezüglichen Schwierigkeiten. Nach *Brinton/Fujiki* (2006) fällt Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb ein Verhalten schwer, das dazu bestimmt ist, Freundschaften zu gewinnen, wie beispielsweise zu trösten, zu teilen oder sich kooperativ zu zeigen (vgl. *Grothues* 2013, 215). Dieses Verhalten schützt außerdem auch besser vor Mobbing (vgl. ebd.). Verschiedene Studien geben an, dass Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb einem höheren Risiko unterliegen, Opfer von Mobbing zu werden (z. B. *Conti-Ramsden/Botting* (2004), *Knox/Conti-Ramsden* 2003, vgl. *Grothues* 2013, 205). Durch die Erfahrung mit Mobbing und Ausgrenzung können sich Angststörungen und Depressionen entwickeln (vgl. ebd., 205). *Grimm* (vgl. ebd. 2012, 141) meint in Bezug auf *Howlin/Rutter* (1987) außerdem, dass es Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb schwer fällt, mit Gleichaltrigen Kontakt zu initiieren und aufrechtzuerhalten, sodass weniger tragfähige Freundschaften entstehen, welche wiederum aber notwendig für eine gelungene psycho-soziale Entwicklung sind.

Grothues (vgl. ebd. 2013, 206) hingegen betont, dass selbst Mobbing Erfahrungen an sich noch kein Garant für psycho-soziale Probleme sind, da der Ausgang von Mobbing Erfahrungen nicht vorherbestimmt ist und psychische Probleme im sozialen/emotionalen Bereich auch andere Ursachen haben können.

Erlernte Hilflosigkeit

Auch dies ist ein Erklärungsansatz, der bereits Erwähnung fand (s. Kapitel zu Selbstkonzept und Schule sowie bei den ausgewählten Studien). In Kürze zusammengefasst beschreibt die Theorie der erlernten Hilflosigkeit (nach *Seligman*, erweitert durch *Abramson/Seligman/Teasdale*), die wiederholte Erfahrung, dass eigenes Handeln nicht den gewünschten Effekt erzielt (vgl. *Grothues* 2013, 235f.). Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb erleben dies mit großer Wahrscheinlichkeit bei ihren kommunikativen Handlungen. Wird diese Erfahrung den allgemeinen Fähigkeiten der eigenen Person zugeschrieben (globaler, stabiler, internaler Faktor), entsteht daraus ein Gefühl der Ohnmacht und Unkontrollierbarkeit (vgl. ebd., 239f.). Dies kann motivationale (ohne Erfolg keine Motivation zu handeln), kognitive (durch Glaube an eigene Unfähigkeit) und emotionale (Angst vor andauernder Unkontrollierbarkeit könne zu Depression führen) Folgen haben (vgl. ebd., 235f.). Die erschwerte soziale Integration von Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb und die Zurückweisung durch andere (s. Abschnitt zu beschriebenen Auswirkungen auf soziale Integration) können gegebenenfalls dazu führen, dass Kinder daraus den Schluss ziehen, dass niemand sie möge, wenn sie die negativen Erlebnisse ihrer eigenen Person zuschreiben (vgl. ebd., 239). Anders ist es, wenn sie externe, variable und spezifische Attribuierungen vornehmen und negative Erfahrungen beispielsweise damit begründen, dass der andere heute einen schlechten Tag hat.

Modell der sozialen Konsequenzen oder: Die negative soziale Spirale

Das Modell der sozialen Konsequenzen („Social Consequences Account“ (*Rice* 1993, zit. nach *Grothues* 2013, 217) geht auf ein Modell von *Rice* zurück. Dieses Modell geht von einem interaktionistischen Sprachverständnis aus (vgl. ebd., 217).

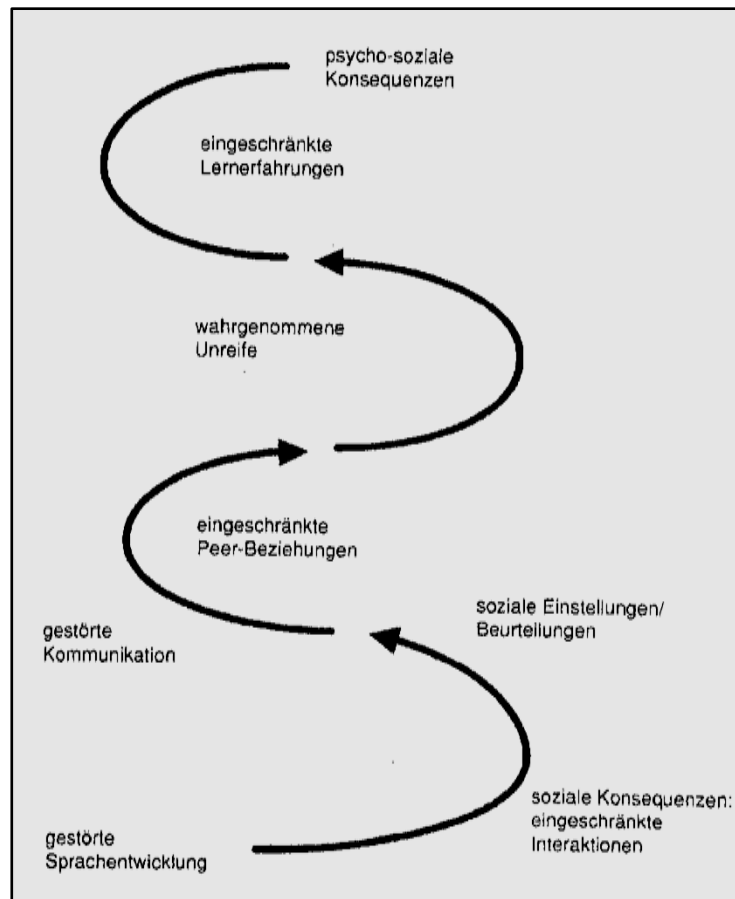


Abbildung 6: "Negative Spirale nach dem Modell der sozialen Konsequenzen von Mabel Rice"; entnommen aus: Grimm (2012, 142)

Die Auswirkungen der, wie Grimm es nennt, gestörten Sprachentwicklung, oder, was hier favorisiert wird, Schwierigkeiten im Spracherwerb, auf die Interaktion und auf die sozialen Einstellungen, wurden bereits in den vorigen Abschnitten behandelt. Diese meist negativen Einstellungen (s. Kapitel 3.2.1.2) beeinträchtigen die sowieso schon erschwerte Kommunikation weiter, was zu einer gestörten Kommunikation führt. Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten suchen sich öfters Erwachsene als Gesprächspartner, da diese sich besser auf ihre sprachlichen Schwierigkeiten einlassen können und ein Gespräch aufrechterhalten, wohingegen die Gleichaltrigen (Peers) öfters mit Zurückweisung auf die mangelnde Kommunikationsfähigkeit reagieren (vgl. Grimm 2012, 141f.). Diese Kompensationsstrategie habe aber mehrere Nachteile. Zum einen gleichen Erwachsene ihre Sprache oft an die des Kindes an, was zu einem gewissen Grad sinnvoll ist, aber auch zu mangelndem Input und mangelnden Lernerfahrungen führen kann. Zum anderen nehmen andere diesen Rückzug und das Angewiesensein auf Erwachsene als soziale Unreife wahr und bewerteten dies wiederum negativ. Der Rückzug bringt die Kinder außerdem um wertvolle Erfahrungen

im sozialen Bereich. Dies und die Zurückweisung der Peers wirkt sich negativ auf die Emotionen und das Selbstkonzept aus. *Grimm* (2012, 141) schreibt resümierend:

„Die unheilvolle Allianz zwischen Misserfolgen im sozial-interaktiven Bereich und im schulischen Leistungsbereich macht die betroffenen Kinder emotional vulnerabel mit dem Ergebnis psychisch-sozialer Auffälligkeiten.“

Rice geht davon aus, dass „youngsters with communication limitations“ (*Rice* 1993, 111; zit. nach *Grothues* 2013, 219) (sie spricht also auch nicht von Sprachstörungen) gefährdeter dafür seien, in diese Spirale zu gelangen und dass diese Gefahr bereits im Elementarbereich beginne. *Grothues* (vgl. ebd. 2013, 219) bevorzugt ein um die frühkindliche Perspektive erweitertes Modell von *Hartmann* (2004), das hier in Funktion einer Zusammenfassung dargestellt wird.

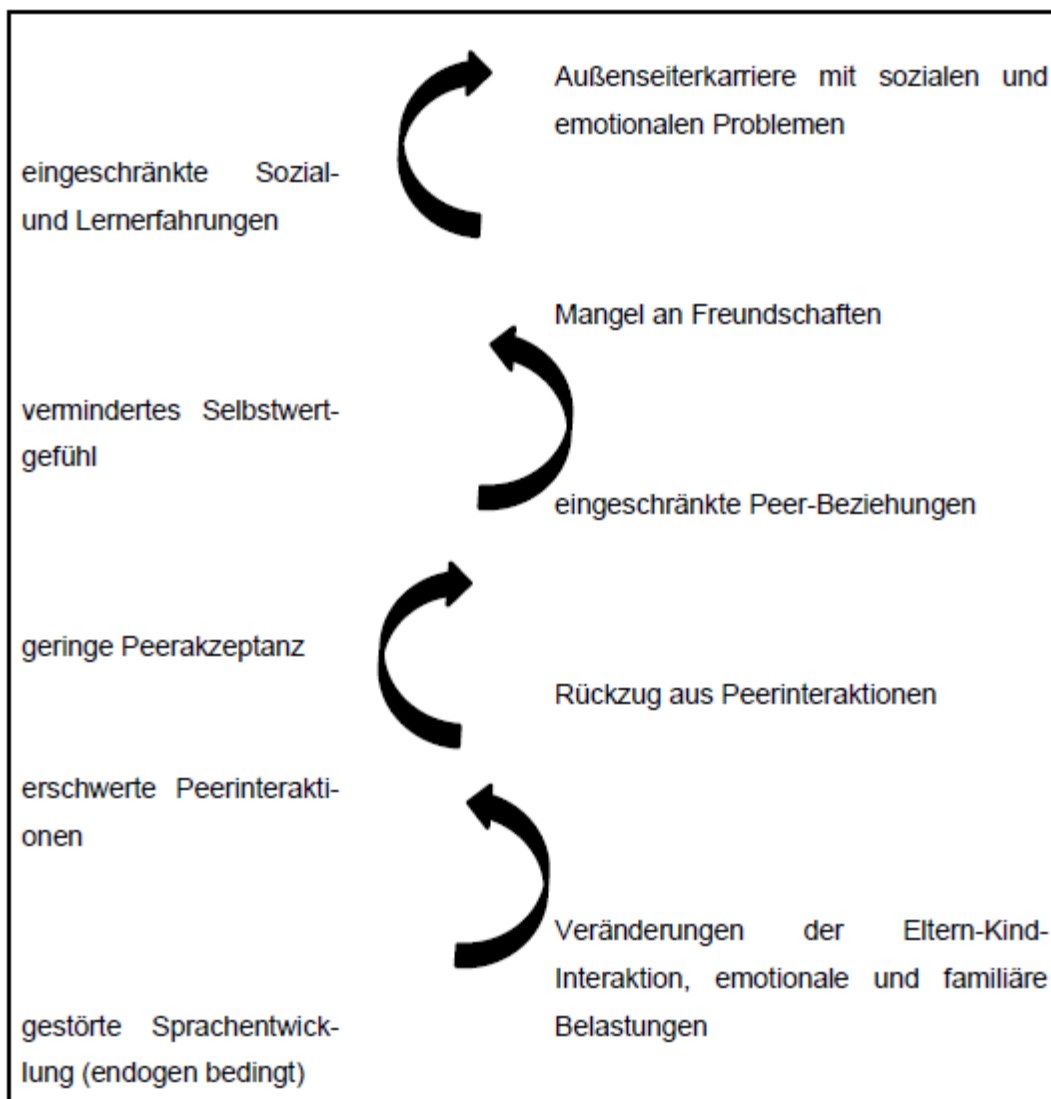


Abbildung 7: "Modell der negativen Spirale sozialer Konsequenzen (erweitert und modifiziert nach *Rice* 1993; *Grimm* 1999)" (nach *Hartmann* 2004, 9); entnommen aus: *Grothues* (2013, 219).

3.2.3 Resümee

Nachdem nun ein Blick darauf geworfen wurde, was in der Literatur zum Thema Schwierigkeiten im Spracherwerb zu finden ist und welche Erklärungsmodelle es für mögliche Zusammenhänge gibt, folgt nun eine kurze Zusammenfassung.

Aus den Ergebnissen verschiedener Studien schlussfolgert *Grothues* (vgl. ebd. 2013, 432) dass Schwierigkeiten im Spracherwerb die Eltern-Kind-Beziehung, die psychische Entwicklung, soziale Beziehungen, die schulische Entwicklung sowie die berufliche Entwicklung gefährden können. Dies wiederum steht in Wechselwirkung mit Einstellungen bezüglich der eigenen Person und diese wirkt sich gegebenenfalls verändernd auf das Selbstkonzept aus (vgl. ebd., 432). Meiner Meinung nach fasst dies gut die Ergebnisse der verschiedenen Studien zusammen und vergisst die komplexe Wechselwirkungen der einzelnen Faktoren nicht, die sich jeweils gegenseitig beeinflussen können. So kann ich mir auch gut ein Zusammenspiel von verschiedenen Erklärungsansätzen vorstellen, die sich zum Teil überschneiden. Jedoch bin ich der Ansicht, dass man die Sekundärsymptome und die Auswirkungen, die Schwierigkeiten im Spracherwerb mit sich bringen *können* nicht unterschätzen sollte und dies zu einer möglichst frühen Diagnose und Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im Spracherwerb führen sollte, genauso wie zu einer Untersuchung der sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten (vgl. auch *Grimm* 2012, 143). Wohlgemerkt sei dabei aber, dass es zu Sekundärsymptomen führen *kann* und nicht zwingend muss. Wie in Kapitel 3.2.1.2 erwähnt, warnen *Grothues* (vgl. ebd., 2013, 439) und andere Autoren davon, dies zu verallgemeinern, da in ihren Studien eine große individuelle Bandbreite an Ergebnissen festgestellt werden konnte. Das heißt, es besteht die Gefahr, dass ein Kind mit Schwierigkeiten im Spracherwerb in die negative Spirale sozialer Konsequenzen gerät und dies negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat. Es ist jedoch auch möglich, dass die Schwierigkeiten im Spracherwerb bei einem bestimmten Kind keine negativen Auswirkungen auf das Selbstkonzept mit sich bringen. Daher ist eine individuelle Betrachtung und die Suche nach individuellen Faktoren, die dazu beitragen haben, dass sich die Schwierigkeiten im Spracherwerb bei einem Kind nicht negativ auf dessen Selbstkonzept ausgewirkt hat, nötig (vgl. ebd., 440). Zu beachten ist meiner Meinung nach auch die andere Seite, nämlich die Frage, ob Schwierigkeiten im Spracherwerb, insbesondere im Schriftspracherwerb, auch im Selbstkonzept begründet liegen können und welche Hilfen man Kindern, bei denen dies der Fall ist, geben kann.

3.3 Diagnose und Förderung von Schwierigkeiten im (Schrift-)Spracherwerb und Selbstkonzept – bezogen auf das Beispiel

Diagnose und Förderung sind der Kern und ein Ziel sonderpädagogischen Handelns. Sie können dazu beitragen, Schwierigkeiten zu verringern, Sekundärsymptome abzubauen und mehr Möglichkeiten zur Teilhabe zu schaffen.

Nachdem in Kapitel 3.1 und 3.2 geklärt wurde, was unter Schwierigkeiten im Spracherwerb und unter Selbstkonzept verstanden wird und wie und warum diese beiden Bereiche verbunden sind, folgt nun ein Kapitel, in dem es darum geht, wie beides diagnostiziert werden kann und welche Fördermöglichkeiten bestehen. Ein Kapitel, das also ganz im Sinne einer theoriegeleiteten Praxis steht: Thematisiert werden ausschließlich die diagnostischen Verfahren und Förderansätze, die für das folgende Praxisbeispiel relevant sind. Das Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird die Diagnostik in den verschiedenen sprachlichen Bereichen und dann im Bereich Selbstkonzept beleuchtet. Beim folgenden Unterkapitel zur Förderung wird ebenfalls zuerst auf die Sprachförderung und dann auf die Förderung verschiedener Bereiche des Selbstkonzepts eingegangen. Dabei setzte ich meinen Schwerpunkt im Bereich der Diagnostik. Grund hierfür ist, dass ich Yvonne erst im Rahmen dieser Arbeit kennenlernte und eine ausführliche Diagnostik eine gezielte Förderung erst möglich macht.

3.3.1 Diagnostik

Um eine Förderung ableiten zu können, die individuell auf die Stärken und Bedürfnisse eines Kindes eingeht, ist, wie bereits angeklungen, eine gründliche Diagnose unabdingbar. Im Fall von Yvonne untersuche ich sowohl ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten als auch Fähigkeiten, Einstellungen und Eigenschaften, die sich auf ihr Selbstkonzept beziehen.

„Diagnostische Verfahren beziehen sich von ihrer Konstruktion und Zielsetzung her auf das, was im Rahmen der jeweils zugrunde gelegten Theorie relevant ist.“ (Dehn/Hüttis-Graff 2006, 13)

Relevant für mich ist es, mit den diagnostischen Verfahren herauszufinden, was Yvonne schon kann, wo sie noch Schwierigkeiten hat und welche Zugangsweisen sie nutzt. Dabei beziehe ich mich auf die in Kapitel 3.1 und 3.2 geschilderten theoretischen

Grundlagen. Grundsätzlich gibt es zwei unterschiedliche Erhebungsmethoden in der Diagnostik: Quantitative und qualitative Verfahren. **Quantitative Verfahren** zeichnen sich dadurch aus, dass sie standardisiert sind und an einer großen Zahl von Probanden erprobt wurden (vgl. *Gudjons* 1999, 63; 67). Sie erheben quantifizierbare (Ausprägungen von) Merkmale(n) (vgl. ebd.). Quantitative Methoden sind beispielsweise Tests (die den Gütekriterien Objektivität, Validität, Reliabilität genügen müssen und normiert sind, vgl. ebd., 66f.) oder standardisierte Befragungen, die einen bestimmten Wert als Ergebnis haben (vgl. ebd., 65f.). Die erhobenen Werte (ggf. aufgeteilt in verschiedene Bereiche) geben über einen Vergleich mit Normwerten (wie der Altersnorm) an, ob (und ggf. in welchen Bereichen) Stärken und Förderbedarf vorliegen. Daraus lassen sich jedoch noch keine Konsequenzen für die Förderung ableiten (vgl. *Füssenich* 2011a, 27). Anders ist das bei **qualitativen Verfahren**. Diese betonen das Verstehen und betrachten weniger Fälle, diese jedoch umso genauer. Sie sind nicht standardisiert, beschreiben ihr Vorgehen aber exakt, sodass dies intersubjektiv nachvollzogen werden kann (vgl. *Gudjons* 1999, 69). Zu den qualitativen Verfahren gehören beispielsweise teilnehmende Beobachtungen, qualitative Interviews, Analyse von Dokumenten (z. B. von freien Sprachproben), und die Analyse der Lebensumwelt (vgl. ebd., 69). Qualitative Verfahren ergeben keine Vergleichswerte, aber sie geben detaillierte Auskunft darüber, wo die Stärken und Schwierigkeiten eines Kindes liegen. Mithilfe qualitativer Methoden kann herausgefunden werden, wo eine Förderung sinnvollerweise ansetzen kann (vgl. *Füssenich* 2011a, 27). Aus diesem Grund habe ich mich für qualitative Verfahren entschieden. In der Praxis gibt es auch Mischformen und Screenings, die dazu dienen, möglichen Förderbedarf schnell und flächendeckend zu erfassen (vgl. ebd.).

Das Ziel dieser Diagnostik ist es, zu erheben, was Yvonne schon kann, was sie noch lernen muss und was sie als Nächstes lernen kann (vgl. ebd., 18). Da erschließende Beobachtungen nicht normiert sind, aber detaillierten Einblick in das geben, was ein Kind kann, wie es vorgeht und wo möglicherweise noch Schwierigkeiten liegen, entschied ich mich für dieses Vorgehen (vgl. ebd., 15f.). Außerdem können mithilfe der erschließenden Beobachtung Fördermaßnahmen abgeleitet werden (vgl. ebd., 16). Da dieses meinem Interesse entspricht, habe ich für beide Bereiche nicht normierte, förderdiagnostische Verfahren verwendet. Ein weiterer Grund, der für nicht-standardisierte Verfahren spricht, ist dass Yvonne für die Feststellung der Legasthenie schon viele standardisierte Tests durchlaufen musste, wie ich aus ihrer Akte entnehmen konnte. Solche Testsituationen können eine hohe Belastung darstellen. Außerdem halte ich diese qualitativen, förderdiagnostischen Verfahren für sinnvoll, da sie individuell auf das Kind anpassbar sind, ressourcenorientiert von den Stärken

ausgehen und auch das Umfeld einbeziehen. Des Weiteren sind sie wiederholbar, sodass eine Entwicklung aufzeigbar ist. Außerdem können sie konkrete Anhaltspunkte für eine mögliche Förderung liefern und schließlich – ganz im Gegensatz zu einer Testsituation – auch schon Teil der Förderung sein. Meines Erachtens lassen sich die gewählte Verfahren unter die erschließende Beobachtung fassen, da Beobachtung immer ein Teil von ihnen ist. Ich habe also ein förderdiagnostisches Vorgehen gewählt (vgl. Siemens 2010, 14), das keine Statusdiagnose sein soll, sondern Entwicklungspotenziale im Blick hat. Ein weiterer Vorteil dieser Verfahren ist, dass sie sich an der individuellen Entwicklungsnorm und nicht an der Altersnorm orientieren und so zu beliebigen Zeitpunkten durchgeführt werden können. Da ich im Bereich der Sprache und im Bereich des Selbstkonzepts wiederum verschiedene (Unter-)Bereiche untersuchen möchte, diese aber teilweise in Wechselwirkungen zueinander stehen, habe ich mich für eine Kombination verschiedener qualitativer Methoden entschieden. Somit hoffe ich, dem Aspekt der Einseitigkeit vorbeugen zu können und Fehlerquellen zu minimieren (vgl. Grothues 271).

Im Folgenden werde ich nun kurz den theoretischen Hintergrund der von mir verwendeten diagnostischen Verfahren beschreiben und erklären, warum ich gerade diese ausgewählt habe. Die Durchführung sowie die genauen Ergebnisse der Diagnostik bei Yvonne befinden sich dann im Praxisteil unter Kapitel 4.1 und 4.2. Dieses Unterkapitel wird mit der Diagnostik von Schwierigkeiten im (Schrift-)Spracherwerb eingeleitet. Diese ist in die verschiedenen sprachlichen Bereiche aufgegliedert. Danach wird auf Verfahren der Diagnostik in verschiedenen Bereichen des Selbstkonzepts eingegangen. Dabei wird, auch wenn viele verschiedene förderdiagnostische Verfahren existieren, nur auf die eingegangen, die im Praxisteil explizit relevant sind. Da ohne gründliche Diagnostik keine spezifische Förderung abgeleitet werden kann, bildet der Bereich ‚Diagnostik‘ einen Schwerpunkt dieser Arbeit und nimmt einen größeren Raum innerhalb des Praxisteils ein. Jedoch wurden viele unterschiedliche Methoden verwendet, sodass diese nur in Kürze beschrieben werden.

3.3.1.1 Diagnose von Schwierigkeiten in (Schrift-) Spracherwerb

a) Phonetik/Phonologie

Dieser Bereich ist eng mit der Schriftsprache verwoben (s. Kapitel 3.1.1.3), weshalb bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb auch immer die phonetischen und phonologischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes betrachtet werden sollten. Yvonne realisierte (bevor ich sie kennenlernte) in der Spontansprache einen phonologischen Prozess der Ersetzung ([g] wurde durch [d] ersetzt). Mittlerweile ist ihre Spontansprache jedoch unauffällig (vgl. Gespräch mit der Mutter), weshalb ich auf weitere aufwendige Testverfahren verzichtete und mich darauf beschränkte, nachträglich beim Anhören von verschiedenen Audioaufnahmen besonders auf die Aussprache zu achten.

b) Grammatik

Auch im Bereich Grammatik zeigte sich Yvonne unauffällig, weshalb ich auch hier auf aufwendige Tests verzichtete. Um dennoch an einigen Beispielen exemplarisch zeigen zu können, worauf meine Einschätzung von Yvannes grammatischen Fähigkeiten beruht, kategorisierte ich einzelne Äußerungen nach einem Grammatikraster von *Füssenich/Jung* („Erwerb von Syntax und Morphologie: Analyse kindlicher Äußerungen und Konsequenzen für die Förderung“ 2010). Dieses Raster ist ein förderdiagnostisches Verfahren, dessen Grundlage freie Sprachproben sind. Diese Sprachproben werden in einer natürlichen Situation aufgenommen und später transkribiert. Dabei werden zwei Spalten benötigt. In die linke Spalte wird die Originaläußerung geschrieben, während in die rechte Spalte eingetragen wird, was das Kind wahrscheinlich grammatisch korrekt ausdrücken wollte, die sogenannte Zielstruktur (vgl. *Füssenich/Jung* 2006, 6). Die Sätze dieses bereinigten Transkripts werden nun durchnummeriert. Diese Nummern werden später in das Raster eingetragen. Das Raster orientiert sich an den verschiedenen Stufen des Erwerbs nach *Clahsen* (vgl. *Füssenich/Jung* 2006, 2). Die Kriterien des Rasters sind aufgeteilt in syntaktische Aspekte (Verbstellung in Aussagesätzen/Fragen/Imperativen, Auflösung unfest zusammengesetzter Verben, die Stellung des Negationspartikels, Vorhandensein von verschiedenen Satzgliedern und Nebensätzen/speziell dem Satzgefüge) und morphologische Aspekte (Subjekt-Verb-Kongruenz, ausgewählte Wortarten, Genus, Kasus, Wechselpräpositionen, Singular-Plural-Bildung, zusammengesetzte Zeiten). In den Kategorien wird dann vermerkt, ob die grammatische Struktur überhaupt realisiert wird und wenn ja, ob sie korrekt oder

inkorrekt (und ggf. in welcher Form inkorrekt) realisiert wird. Dafür wird die Nummer des Satzes an die entsprechende Stelle eingetragen. Somit erhält man einen Überblick über Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes. Außerdem gibt die Anzahl der Sätze (dargestellt durch die Nummern) einen Eindruck davon, wie häufig ein bestimmtes Phänomen auftritt (vgl. ebd., 6f.). Name, Alter, Erst-, Zweit- und Familiensprache des Kindes werden notiert - Informationen, die für eine Förderung relevant sein können und helfen, die erhobenen Daten besser zu interpretieren.

Dieses Verfahren scheint mir von Vorteil, da es ein förderdiagnostisches Verfahren ist, das einen Überblick über die Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale eines Kindes bietet. Hieraus kann geschlossen werden, an welchem Punkt eine konkrete Förderung ansetzen kann. Dazu muss ggf. entschieden werden, bei welchen Schwierigkeiten genau angesetzt wird (ausgehend von Häufung, Auswirkung auf Verständlichkeit und Stufen des natürlichen Erwerbs). Außerdem gehen die Autorinnen von nativistischen und interaktionistischen Voraussetzungen des Spracherwerbs aus (notwendig für den Spracherwerb seien also sowohl genetische Voraussetzungen als auch passender Input durch die Umgebung) (vgl. ebd., 1f.). *Füssenich/Jung* (vgl. ebd.) betonen aber auch die Bedeutung der Semantik für den Erwerb grammatischer Fähigkeiten, was ich als sinnvoll erachte. Des Weiteren ist es ein Vorteil, auf Sprachproben, die in natürlichen Situationen entstanden sind, zurückzugreifen können, um das Kind nicht unnötig einem Gefühl des Getestet-werdens aussetzen zu müssen in der Förderung keine zusätzliche Zeit eingeplant werden muss.

c) Semantik/Pragmatik/Metasprache

Auch in den Bereichen Semantik, Pragmatik und Metasprache habe ich mich für individuelle, förderdiagnostische Verfahren entschieden.

Für die Erfassung der semantischen und pragmatischen Fähigkeiten habe ich die Beobachtungsbögen zum Bedeutungserwerb (*Füssenich/Geisel* 2008, 55-57) als diagnostisches Verfahren gewählt. Dabei handelt es sich um zwei Bögen: Ein Beobachtungsbogen (1), auf dem Äußerungen, die zur Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten beitragen, notiert werden und ein Beobachtungsbogen (2), auf dem Äußerungen, die nicht zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten führen, eingetragen werden.

Die Autorinnen des Rasters verzichten also auf eine standardisierte Wortschatzerhebung und lenken ihre Aufmerksamkeit stattdessen auf Strategien, die zu einer Erweiterung des Wortschatzes führen oder diese behindern können (vgl.

ebd.). Das erscheint als sinnvoll, wenn man bedenkt, dass der Wortschatz eines Menschen immer auch vom Umfeld geprägt und an dieses angepasst ist, in dem er lebt. *Füssenich/Geisel* legen den Beobachtungsbögen sprachwissenschaftliches Wissen zugrunde und orientieren sich am Erwerb der Semantik/Pragmatik. So kann beispielsweise in den Bogen zur Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten eingetragen werden, ob und welche Neuschöpfungen das Kind bildet oder ob es Selbst- und Fremdkorrekturen vornimmt (vgl. ebd., 55). Beim Beobachtungsbogen (2) kann hingegen notiert werden, ob und welche Vermeidungsstrategien verwendet werden, ob Ersetzungen und Umschreibungen gebraucht werden oder ob auf Mittel der vorsprachlichen Kommunikation (wie z. B. zeigen) zurückgegriffen wird (vgl. ebd., 56f.). Die genauen Fragen sind dem Anhang zu entnehmen.

Für dieses Verfahren spricht, dass es individuell an das Kind anpassbar ist und die Beobachtungen in einer natürlichen Situation durchgeführt werden können. Trotz individualisierter Durchführung und Auswertung basiert es auf wissenschaftlichen Annahmen und lässt sich für unterschiedlichste Personen anwenden, ohne diese einer stressvollen Testsituation auszusetzen. Es werden nicht nur die Schwierigkeiten sondern auch die Stärken eines Kindes erfasst. Somit kann daran eine Förderung im Sinne dessen, was das Kind schon kann und was es lernen bzw. als Nächstes lernen kann, ansetzen. Da mir jedoch die pragmatischen Fähigkeiten und Schwierigkeiten für das Thema dieser Arbeit sehr wichtig erscheinen und der Bogen ursprünglich für jüngere Kinder konzipiert ist (vgl. *Füssenich/Geisel* 2008), habe ich zusätzlich weitere Beobachtungen notiert, die mir für die Interaktion wichtig erscheinen. Gegebenenfalls hätte man diese Beobachtung auch unter Punkt 5. „Sonstiges“ (ebd., 57) notieren können, da dieses Feld aber im Bogen 2 (keine Erweiterung der Fähigkeiten) enthalten ist und die Beobachtungen auch Fähigkeiten demonstrieren, habe ich entschieden, diese extra aufzuführen.

Bei der Erfassung metasprachlicher Fähigkeiten habe ich mich für die „Diagnostik Metasprachliche Fähigkeiten für Klasse 3. FUN-Kolleg, Teilprojekt 1“ entschieden (vgl. *Füssenich/Husen* 2003). Hierbei handelt es sich um einen dreiseitigen Fragebogen für Kinder. Diese sollen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, wie beispielsweise Wörter, die großgeschrieben werden zu unterstreichen und die Großschreibung zu begründen. Weiter sind die Kinder aufgefordert, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erklären, Verben korrekt konjugiert in einen Text einzusetzen, Punkte zu setzen, mit Wörtern Sätze und aus Sätzen Fragen zu bilden, sowie zu bestimmten Wörtern die Mehrzahl zu bilden und Synonyme zum Wort „gehen“ zu finden. Mit diesem Fragebogen werden

außer metasprachlichen Fähigkeiten, die implizit in fast jeder Frage auftauchen, auch orthografische (z. B. Großschreibung), pragmatische (z. B. Begründungen), semantische (z. B. Wortfeld „gehen“ u.a.) und grammatische (z. B. Satzkonzept, Konjugation) Fähigkeiten diagnostiziert. Die genauen Fragen werden im Anhang ersichtlich. Theoretische Basis sind der (zur Zeit der Verfassung des Verfahrens noch sogenannte) Lehrplan der dritten Klasse für Baden-Württemberg sowie der Beitrag von *Probst*: „Inventur impliziter Rechtschreibregeln“ (In: *Eberle/Reiß* (Hrsg.) (1987): Probleme beim Schriftspracherwerb: Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Schindele. S. 251 - 280.) (vgl. *Füssenich/Husen* 2003, 3).

Gewählt habe ich dieses Verfahren zum einen, da es Yvones Anforderungen in der Schule angepasst ist (dritte Klasse). Außerdem bietet es einen breiten Überblick über verschiedene sprachliche Felder. Zum anderen gibt das Verfahren einen Einblick in die Schwierigkeiten und Fähigkeiten des Kindes. So lassen sich auch bei diesem Verfahren Ansätze für die Förderung ableiten. Das Verfahren wurde mit zwei Kindern (Yvonne und Marc) durchgeführt und es war sehr interessant zu beobachten, wie sich beide beim Besprechen der ausgefüllten Aufgaben verhielten.

d) Bereich Lesen

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass es im Bereich Lesen einen Unterschied zwischen der Lesemotivation, der Lesefertigkeit (dem lauten lesen etc.) und dem Leseverständnis (also der Informationsentnahme) gibt (vgl. auch Inhaltseinteilung bei *von Wedel-Wolff* 2006, 3).

Aussagen über Yvones Lesemotivation beruhen auf beobachteten Äußerungen, Vermeidungstendenzen sowie auf Aussagen vonseiten Yvones Mutter und der sonderpädagogischen Betreuerin. Um Yvones Lesefertigkeiten und Strategien zu diagnostizieren, habe ich Leseanalysen im Sinne, wie *von Wedel-Wolff* (vgl. ebd., 88f.) sie beschreibt, vorgenommen (s.u.). Yvones Leseverständnis konnte ich durch Fragen, die im Rahmen der Förderung zum Inhalt der Texte gestellt wurden, einschätzen (vgl. ebd., 89). Standardisierte Tests zur Lesefähigkeit wurden bei Yvonne im Rahmen einer LRS-Diagnose schon durchgeführt, so habe ich darauf verzichtet (die letzte Überprüfung fand kein halbes Jahr vor Beginn der Förderung statt) außerdem habe ich mich, wie oben begründet, für den Einsatz nicht normierter, förderdiagnostischen Verfahren entschieden.

Um Yvones Lesefertigkeiten und ihre Lesestrategien besser einschätzen zu können, habe ich zwei Leseproben von Yvonne, aufgenommen transkribiert und analysiert.

Dabei ging ich wie *von Wedel-Wolff* vor (vgl. ebd. 2006, 88-92). Zu Beginn stand eine möglichst ungezwungene Vorlesesituation (vgl. *Wedel-Wolff*, v. 2006, 88f.). Diese wurde, wie die gesamten Sitzungen, mit dem Tonband aufgezeichnet. Beim Transkript verwendete ich den Text, in der Form, wie er Yvonne vorgelegt war, z. T. jedoch mit etwas größerem Zeilenabstand, damit ich beim nachträglichen Anhören der Leseprobe Bemerkungen, wie Yvonne gelesen hat, eintragen konnte. Notiert wurde beispielsweise, ob ein Laut gedehnt wurde, ob Yvonne silbenweise beim Lesen vorging oder ob sie eine Korrektur vornahm. Weiter habe ich, wie *von Wedel-Wolff* vorschlägt, erfolglose Korrekturen, Auslassungen, Pseudowörter, Pausen und lange Pausen und kurze Unterbrechungen im Artikulationsstrom, sofern vorhanden, markiert. Verlesungen habe ich über den entsprechenden Wörter notiert und ebenso Korrekturen. Hier habe ich, anders wie *von Wedel-Wolff* vorgeschlagen, erfolgreiche Korrekturen nicht nur gekennzeichnet, sondern auch korrekt verschriftet, da ich dies persönlich übersichtlicher finde. Eine zweite Ergänzung meinerseits war die Kennzeichnung bestimmter Betonungen (ersichtlich im Anhang).

Dieses Transkriptionsverfahren halte ich für sehr sinnvoll, da man es sich gut für freie Leseproben eignet, die aus einer natürlichen Situation heraus entstehen. Gleichzeitig sind die Kriterien der Analyse so gewählt, dass sie Rückschlüsse über die Lesetaktiken zulassen. Das Transkript zeigt, welche Taktiken Yvonne schon gut beherrscht, welche noch förderungswürdig sind und welche Taktiken sie vermehrt verwendet (vgl. ebd., 88). Zusätzlich wird die Anzahl der Wörter, die durchschnittlich in einer Minute gelesen werden ermittelt. Dies gibt einen Aufschluss über die Lesegeschwindigkeit, welche wiederum ein Indiz dafür sein kann, wie routiniert das Lesen abläuft und ob das Verständnis eventuell beeinträchtigt ist, da das mechanische Lesen an sich schon sehr viel Aufmerksamkeit benötigt. Da das laute Vorlesen das gleichzeitige Sinnverständnis erschweren kann, wie auch *von Wedel-Wolff* (2006, 89) meint, habe ich darauf verzichtet, nach dem lauten Vorlesen Fragen zum Text zu stellen. Stattdessen habe ich für die Analyse des sinnverstehenden Lesens Situationen der Förderung bei Frau G. verwendet, in denen Yvonne und Marc leise einen Text über einen Kommissar lesen sollten und Fragen dazu beantworten sollten.

e) Bereich Schreiben

Den Bereich ‚Schreiben‘ untergliedere ich, in Anlehnung an den Bildungsplan der Grundschule in Baden-Württemberg (vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und*

Unterricht 2004, 45f.) in die Bereiche ‚Texte schreiben‘ und ‚Rechtschreiben‘. Außerdem finde ich es wichtig, auf die Motivation beim Schreiben zu achten (vgl. Dreisäulenmodell von Füssenich 2006).

Texte Schreiben und Motivation

In den Bildungsstandards für die Primarstufe im Fach Deutsch wird die Kompetenz „Texte schreiben“ noch einmal aufgeteilt in die Teilbereiche „Texte planen“, „Texte schreiben“ und „Texte überarbeiten“ (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005, 7*).

Husen hat in ihrer Dissertation ein Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender entwickelt (vgl. Husen 2009, 229-237). Das Auswertungsraster ist in drei Hauptbereiche eingeteilt: Bei Teilbereich 1, der Motivation, können frei Beobachtungen eingetragen werden. Teilbereich 2, die Textkompetenz, und Teilbereich 3, die Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit, sind in mehrere Unterkategorien gegliedert. Zum Teilbereich Textkompetenz gehören die Unterkategorien ‚Mündlichkeit und Schriftlichkeit‘, ‚Wissen‘, ‚Wortschatz‘, verständliches Formulieren und Schreibmotorik. Zu jedem der Bereiche sind einige Kriterien bipolar angeordnet, bei denen der Analysierende entscheiden muss, welche Aussage auf den Schreiber am ehesten zutrifft. Beispielsweise soll unter dem Teilbereich 2 ‚Textkompetenz‘, im Unterbereich ‚Mündlichkeit und Schriftlichkeit‘ angekreuzt werden, wo sich das Kind zwischen den Aussagen das „Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht“ (ebd., 229) und dem „Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in“ (ebd.) befindet. Dem Analysierenden stehen dafür vier Kästchen zwischen diesen beiden Polen zur Auswahl, von denen eines angekreuzt werden muss.

Alle Bereiche dieses Rasters greifen verschiedene Kriterien davon auf, die einen verständlich geschriebenen Text kennzeichnen. Diese Kriterien sind sich zudem an den Anforderungen des Bildungsplans und der Bildungsstandards orientiert. So wird beispielsweise der Aspekt der Überarbeitung sowohl inhaltlich als auch grammatisch und rechtschriftlich aufgeführt (vgl. ebd., 229f.). Als Hilfe beim Ausfüllen werden zu jedem Teilbereich mehrere Leitfragen gestellt, und zwar aus Sicht der Lernenden und Lehrenden (vgl. ebd., 231- 237).

Auch bei diesem Verfahren ist die Beobachtung in einer natürlichen Situation die Ausgangslage. Förderung und Diagnose können dabei parallel verlaufen und Schwierigkeiten und Stärken können analysiert werden. Dies ist möglich, weil die

Beobachtung nicht willkürlich geschieht, sondern durch das Raster eine Systematik und durch die Leitfragen eine erhöhte Zielgenauigkeit hat, auch das einzuschätzen, was eingeschätzt werden soll (Validität). Außerdem können Texte wiederholt nach diesem Raster analysiert werden und die Kategorien des Rasters können den Kindern transparent gemacht werden.

Rechtschreiben

Bei der Diagnostik der Rechtschreibfähigkeiten habe ich mich dazu entschlossen, das Analyseraster Rechtschreiben von *Crämer* (2012) zu verwenden. Grund hierfür sind einerseits gute Erfahrungen mit diesem Raster und zum anderen, scheint es mir ein sehr sinnvolles förderdiagnostisches Verfahren zu sein (s. u.). Dieses Analyseraster lässt sich bei freien Texten anwenden. In Anlehnung an die Rechtschreibstrategien von *May* und das Alphabetische Schreiben von *Füssenich/Löffler* werden dabei die verschrifteten Wörter verschiedenen Strategien zugeordnet. Vier Hauptstrategien lassen sich dabei unterscheiden: die „Alphabetische Strategie“ (*May* 1998, 280), die „Orthographische Strategie“ (ebd., 281), die „Morphematische Strategie“ (ebd., 282) und die „Wortübergreifende Strategie“ (ebd., 282).

Im Unterschied zu *May* setzt *Crämer* keinen Schwerpunkt darauf, wie viele Worte und Grapheme prozentual korrekt verschriftet wurden, sondern nur in welchen Bereichen der Schreibende noch Schwierigkeiten hat und wo eine Förderung ansetzen kann.

Die Fähigkeiten des Kindes lassen sich entweder feststellen, wenn die korrekt verschrifteten Wörter mit Bezeichnung (korrekt) extra in das Raster aufgenommen werden (wofür ich mich entschieden habe) oder wenn davon ausgegangen wird, dass alle leeren Kategorien vom Kind beherrscht werden. In das Analyseraster werden nämlich die Rechtschreibfehler eingetragen - aufgeteilt in vier Kategorien (nach den Strategien) und innerhalb jeder Strategie wird noch einmal unterschieden, in welchem Bereich der Fehler liegt (wurde z. B. <rannte> mit <rante> verschriftet, wird dieses Wort in der Kategorie orthografische Strategie – Regelelemente - Kürzezeichen (Konsonantenverdopplung)) zugeordnet. Übergeneralisierungen, fehlende Oberzeichen, Hinzufügungen sowie Auslassungen von Graphemen und abweichende Graphemformen sind ebenso in das Raster aufgenommen wie eine Spalte für mögliche Förderschwerpunkte. Die Kategorisierung dient nämlich dazu, die Förderschwerpunkte leichter zu bestimmen (s. u.).

Weitere Vorteile dieses Verfahrens sind, dass durch die genaue Fehleranalyse der Auswertende nicht nur sieht, wie viele Wörter richtig und falsch geschrieben wurden, sondern auch, inwieweit für das Rechtschreiben notwendige Strategien - bei diesem Kind und in diesem Text - entwickelt sind und wo eine mögliche Förderung ansetzen kann. Außerdem entspricht diese Analyse der Tatsache, dass „die orthographische Kompetenz eine komplexe Fähigkeit darstellt, die in weiten Bereichen eigenaktiv und schrittweise angeeignet wird“ (May 1998, 279). Mit der Analyse nach diesem Raster werden auch Entwicklungsschritte gewürdigt. Im Sinne einer Förderdiagnostik ist dies sehr sinnvoll: Yvonne kann in der Förderung einen für sie relevanten Text verfassen, dieser wird (nachdem er inhaltlich gewürdigt wurde) auf die Rechtschreibung hin analysiert. Aufgrund dieser Analyse werden Förderschwerpunkte bestimmt. Eine Förderung kann sogar am selben Text ansetzen, indem bestimmte Fehlertypen darin überarbeitet und ggf. in weiteren Formaten geübt werden.

Ein kleiner Nachteil gegenüber der standardisierten Hamburger Schreibprobe oder dem Alphabetischen Schreiben ist allerdings, dass nur die Wörter analysiert werden, die Schüler in ihrem Text verwenden. Allerdings sind dies häufig die Wörter, die für den Autor relevant sind und die oft in Texten vorkommen. Auch May (1998, 292) meint, dass es

„durchaus möglich [ist] [...] die strategiebezogenen Auswertungskategorien der Hamburger Schreibprobe auf andere Schreibwortschätze, wie sie in Übungsdiktaten, freien Texten usw. vorkommen, anzuwenden.“

Immerhin sollen die Kinder später meist auf die Rechtschreibung ihrer eigenen Texte achten, wohingegen die Anforderung, im Diktat oder in bestimmten Übungsaufgaben orthografisch korrekt zu schreiben, in ihrem späteren Leben wohl kaum noch relevant sein wird.

3.3.1.2 Diagnostik im Bereich des Selbstkonzepts

Bei der Diagnostik im Bereich des Selbstkonzeptes orientiere ich mich größtenteils am Selbstkonzeptinventar von Eggert/Reichenbach/Bode (2010). Diese wiederum begründen ihren Ansatz theoretisch mit Bronfenbrenners öko-systemischem Ansatz (vgl. Eggert/Reichenbach/Bode 2010, 98).

Der öko-systemische Ansatz geht vom Menschen als komplexem System aus, das sich sowohl aus innerpsychischen Prozessen als auch aus Wechselwirkungen durch Interaktion mit der Umwelt zusammensetzt (vgl. ebd., 99). Das heißt, ähnlich wie beim

Spracherwerb aus interaktionistischer und konstruktivistischer Sicht, wird nicht nur das betreffende Kind als allein verantwortlich für seine Entwicklung angeschaut. Vielmehr wird ebenso berücksichtigt, welche Potenziale/Chancen und Risiken in der Umwelt des Kindes stecken, also welche entwicklungsfördernden und entwicklungshemmenden Faktoren in seiner Umgebung vorhanden sind. Das ist natürlich von Kind zu Kind verschieden. Der öko-systemische Ansatz hat als weiteres Merkmal auch, dass er individuell anzupassen ist und von den Stärken und Interessen des Kindes ausgeht (vgl. ebd., 111). Trotz der hohen Bedeutung des Umfeldes sieht der öko-systemische Ansatz das Kind als selbstaktiven Akteur seiner Entwicklung, das nicht direkt in seiner Entwicklung vorhersehbar beeinflussbar, sozusagen programmierbar, ist. Allerdings kann es Impulse für die Entwicklung von außen bekommen (vgl. ebd., 99f., 111). Weitere Prinzipien sind eine ganzheitliche, vernetzte Denkweise, was Kooperation, die Arbeit im Team und mit Eltern sowie Inklusion oder Integration beinhaltet (vgl. ebd., 111f.).

Diagnoseverfahren im Rahmen des öko-systemischen Ansatzes sind dementsprechend auch nicht standardisiert und quantitativ, sondern *förderdiagnostisch und qualitativ*, also an die besondere Situation des Kindes angepasst (vgl. ebd., 103). Es handelt sich um Prozessdiagnostik. Das bedeutet, Verfahren können mehrmals durchgeführt und evtl. Fortschritte evaluiert werden (vgl. ebd., 111f.). Auch hier orientiert man sich an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987, 83; zit. nach Eggert/Reichenbach/Bode 2010, 146) orientiert. Anhand der Stärken und Schwierigkeiten des Kindes kann eine individuelle Förderung aufgebaut werden (vgl. ebd., 157). Das Ziel der Förderung ist es, dem Kind zu helfen, aus sich heraus Impulse für gewinnbringendes Handeln in einer bestimmten Situation zu entwickeln (vgl. ebd., 113). Außerdem wird auch die Lebenswelt des Kindes analysiert, da ihr, wie beschrieben, eine große Bedeutung zugemessen wird.

Der beschriebene öko-systemische Ansatz passt gut zur beschriebenen Definition des Selbstkonzepts (s. Kapitel 3.1.2.1). Diese geht nämlich vom Selbstkonzept als Konstrukt aus.

Dementsprechend kann das Selbstkonzept auch nicht direkt beobachtet werden, sondern Handlungen in bestimmten Situationen werden als Auswirkungen des Selbstkonzepts in diesen Situationen interpretiert (vgl. ebd., 151). Daraus wird ein bestimmter Bereich des Selbstkonzepts konstruiert. Dahinter steht die Idee, dass eine Handlung eine ...

„Äußerung basaler körperlicher und psychischer Kompetenzen einer erlebenden und handelnden Person [ist (Anm. d. Verf.)]“ (vgl. ebd., 157).

Außerdem wird durch die Beachtung der Lebenswelt in diesem Ansatz den Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzepts und der Umwelt Rechnung getragen (vgl. ebd., 135, 111f.). Aufgrund der komplexen Vernetzungen wird kein Verfahren vorgeschlagen, sondern ein Inventar zur Verfügung gestellt (vgl. ebd., 120). Laut *Pawlik* ist ein Inventar...

„eine diagnostische Untersuchung mit dem Ziel, möglichst sämtliche Elemente in dem durch die Fragestellung gekennzeichneten Ausschnitt des Verhaltensrepertoires einer Person zu erfassen.“ (*Pawlik* 1976, 32 zit. nach *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 120).

Inventare sind laut *Eggert/Reichenbach/Bode* außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie auch emotional-motivationale Komponenten beinhalten und das Ziel haben, den Entwicklungsstand nicht nur festzustellen sondern mehr noch, im Lebenskontext verstehen und deuten zu können (vgl. ebd., 120f.). Dabei kann ein bestimmter Bereich des Selbstkonzepts als Schwerpunkt bestimmt werden und dementsprechend Verfahren aus dem Inventar gewählt werden. Das Inventar ist so aufgebaut, dass es bestimmte Kernaufgaben für eine Altersgruppe beinhaltet. Diese Kernaufgaben sind für die Erfassung einer bestimmten Kompetenz konstruiert und können als Screening fungieren (vgl. ebd., 121). Es empfehlen sich aber weitere Beobachtungen, ggf. auch weitere Aufgaben in verschiedenen Schwerpunkten (vgl. ebd., 121). Die Aufgaben können variabel zusammengestellt werden und oft auch in Form eines Spiels oder in Kleingruppen durchgeführt werden (vgl. ebd., 122). Sie sind so konstruiert, dass sie alltagsnah und offen sein sollen und auf Handlungen hin angelegt sind (vgl. ebd., 121). Die Aufgaben haben eine anschlussfähige Förderung (vgl. ebd.) als Ziel. Die Analyse von Kind **und** Umwelt nach diesem Ansatz (vgl. ebd., 119) finde ich gerade bei einem Bereich wie dem Selbstkonzept wichtig, da die Umwelt meiner Meinung nach großen Einfluss auf das Selbstkonzept haben kann. Für ebenso wichtig halte ich die förderdiagnostische Passung an das Kind. Außerdem fällt mir positiv auf, dass auch bei diesem Ansatz vom Kind aus gedacht wird (vgl. ebd., 126).

Die förderdiagnostischen Verfahren oder Aufgaben des Inventars zur Erfassung des Selbstkonzeptes können methodisch in drei Kategorien eingeteilt werden: Beobachtungen, Befragungen und Arbeitsprodukte (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 124-130). Dabei ist es wichtig, dass bei allen drei Methoden zuerst beschrieben und dann erst interpretiert, erklärt oder bewertet wird (vgl. ebd., 123). Ich habe im

Rahmen der Kernaufgaben für Sieben- bis Neunjährige alle drei Methoden verwendet, deshalb werde ich kurz auf alle drei Methoden eingehen und dann die konkreten Aufgaben beschreiben.

Beobachtung

Ein Merkmal von Beobachtungen ist, dass sie selektiv sind und immer in einer konkreten Situation geschehen. Dabei können Handlungen beobachtet und objektiv beschrieben werden. Die Handlungsintention kann dagegen immer nur interpretiert werden (vgl. *Gudjons* 1999, 65).

Bei meinen Beobachtungen handelt es sich konkret sowohl um systematische, teilnehmende Beobachtungen (während der Förderung) sowie um systematische nicht-teilnehmende Beobachtungen (während der Pause, in der Klasse) als auch um nichtsystematische, teilnehmende Beobachtung (zu Beginn, bei einer Hospitation der Förderung von Frau G.). Die Beobachtungen fanden immer in natürlichen Situationen statt. Genauere Beschreibungen der beobachteten Situationen finden sich im Praxisteil.

Von den Kernaufgaben, die sich explizit auf die Beobachtung beziehen, habe ich die Aufgabe „Wie groß bin ich?“ mit Yvonne und Marc durchgeführt (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 268f.). Daher wird diese Aufgabe nun genauer beschrieben. Es geht bei dieser Aufgabe vor allem um das Körperkonzept und das Realselbst. Die Autoren geben schwerpunktmäßig perzeptive, kommunikative und kognitive Beobachtungs- und Förderschwerpunkte an (vgl. ebd.). Ich habe nur Aufgaben mit dem Schwierigkeitsgrad II gewählt, da Grad II und III angegeben waren und ich zu Beginn eher zu einfache als zu schwierige Aufgaben stellen wollte. Bei der Aufgabe ging es darum – wie der Name schon verrät – zu schätzen, wie groß man ist. Dazu haben Frau G. und ich zuerst eine Schnur gespannt zwischen uns gehalten. Yvonne und Marc sollten bestimmen, wie hoch die Schnur gehalten wird, damit sie gerade so aufrecht darunterhindurchgehen können. Nach der Bestimmung (die einzeln vorgenommen wurde) sollten sie zur Probe unter der Schnur hindurchlaufen. Der zweite Teil der Aufgabe bestand darin, dass ich an einer Wand des Zimmers stand. Die beiden Kinder befanden sich in ca. 2 Metern Entfernung. Sie sollten meine Hand auf ihre geschätzte Körpergröße lotsen. Dieser Punkt wurde dann mit einem Klebmarker markiert, später durften die Kinder sich an die Wand stellen und ihre tatsächliche Größe mit einem andersfarbigen Klebestreifen markieren. Bei der Beschreibung der Aufgabe (vgl. ebd., 268f.) sind auch Fragen zu speziellen Beobachtungsmöglichkeiten und zur Interpretation aufgeführt, die als Anregungen dienen sollen und durch eigene Beobachtungen ergänzt werden.

Die Fragen richten sich hauptsächlich danach, welches Verhältnis das Kind zu seiner Körpergröße hat und wie weit seine Einschätzung von der realen Größe abweicht. Dabei zielen die Beobachtungsfragen auf die Handlung an sich und die Interpretationsanregungen auf die Person des Kindes bzw. dessen Fähigkeiten. Genauer kann man dies im Anhang nachlesen. Die zweite Beobachtungsaufgabe zum Körper selbstkonzept habe ich nicht durchgeführt. Dies hatte verschiedene Gründe. Einer der ausschlaggebenden Gründe war, dass die zweite Beobachtungsaufgabe auf den gleichen Selbstkonzeptbereich und dieselbe Methode ausgerichtet ist und mir diese Beobachtung für diesen Bereich vorerst genügte.

Als Vorteile der Beobachtung gelten unter anderem, dass sie ein breites Spektrum an beobachteten Merkmalen erfassen kann. Außerdem kann sie in natürlichen Situationen und (mit gewissen Einschränkungen) zu jedem beliebigen Zeitpunkt durchgeführt werden. Genauso kann die Beobachtung Teil einer Förderung oder durchgängiges Prinzip sein, das den prozesshaften Charakter der Diagnostik unterstreicht (vgl. ebd., 131). Als Nachteile gelten unter anderem, die große Subjektivität, da sowohl der erfasste Ausschnitt der Wirklichkeit als auch die Wahrnehmung vom Beobachter, dessen Wissen und Intention, abhängig ist. Unvorteilhaft ist auch die im Nachhinein aufwendige Dokumentation und die Tatsache, dass das Beobachtete ohne Weiteres keine eindeutige Interpretation erlaubt (vgl. ebd.).

Mündliche Befragung

Mündliche Befragungen können in Form von Gesprächen, Befragungen und Interviews realisiert werden (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 126f.). Diese drei Formen unterscheiden sich hauptsächlich in der Art der Vorstrukturierung und Planung (vgl. ebd., 127f.). Das Gespräch ist sehr frei, situations- und anlassbezogen und in der Regel von einem Austausch gekennzeichnet.

Der Übergang zur Befragung kann fließend sein. Allerdings werden bei Letzterem die Fragen zielgerichteter gestellt. Ein Interview muss vorgeplant sein, ist meist themenbezogen und vorstrukturiert. Jede Form der mündlichen Befragung kann dazu dienen, Hypothesen zu überprüfen, indem das Kind oder seine Umwelt direkt befragt werden (vgl. ebd., 128). Trotzdem kann aus interaktionistischer Sicht nicht davon ausgegangen werden, dass eine Frage als Reiz immer die selbe Antwort als Reaktion hervorruft (vgl. *Atteslander* 2010, 131). Stattdessen setze die Frage in der befragten Person einen Prozess in Gang, welche die Frage deute und bewerte und dann auf dem Hintergrund ihrer Normen sowie der Situation eine Antwort gebe (vgl. ebd., 114f.). Somit unterliegen auch Befragungen einer gewissen Subjektivität, sie sind außerdem davon abhängig, wie eine Frage formuliert ist und gestellt wird.

Das Gespräch sollte Teil jeder Spiel- und Handlungssituation sein, da es wichtig ist, mit dem Kind zu sprechen und nicht (nur) über dieses (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 126). Solche Gespräche fanden im Praxisbeispiel über eigene oder (gemeinsam) gelesene Texte statt. Oft geschah dies zu Beginn der Förderung oder bei Aufgaben. Als Gesprächsanlass wurde auch der Befindlichkeitsfragebogen I (vgl. ebd., 230, s. Anhang) der Kernaufgaben genutzt. Auf dem Bogen sind Gesichter und Adjektive abgebildet, die dazu anregen sollen, die eigene Befindlichkeit auszudrücken. Daraus können Hypothesen über die Selbsteinschätzung und das Verhältnis von Realselbst und Selbstbild aufgestellt werden.

Außerdem fanden immer wieder Gespräche mit der betreuenden Sonderschullehrerin statt. Gespräche sollten von aktivem Zuhören und Wertschätzung geprägt sein und sobald wie möglich dokumentiert werden, damit der Inhalt so wenig wie möglich verfälscht wird (vgl. ebd.). Da ich alle Förderstunden mit einem Audiorekorder aufgezeichnet habe, können Gespräche, Befragungen und Interviews nachträglich transkribiert werden. Trotzdem ist es sinnvoll, dass dieses zeitnah geschieht, da bei einer Audioaufnahme Gerät Mimik und Gestik verloren gehen.

Mündliche Befragungen dienen dazu, Beobachtungen zu ergänzen und Hypothesen zu überprüfen (vgl. ebd., 126). Sie sollten in einem passenden Kontext stattfinden. Auch hier sollte die Dokumentation zeitnah stattfinden, um Fehlerquellen zu vermeiden (vgl. ebd. 127). Ich habe einen Teil der Kernaufgabe „Was ein Tier so alles kann!“ (vgl. ebd., 184f.) anstelle eines Arbeitsprodukts als mündliche Befragung durchgeführt, da sich dies als Spielformat durchführen ließ, bei dem Yvonne und eine Mitschülerin u. a. verschiedene Fragen beantworten mussten.

Ein Interview habe ich in Form eines Leitfadeninterview mit Yvannes Mutter durchgeführt. Dazu habe ich mich an den Fragen, die *Eggert/Reichenbach/Bode* (vgl. ebd. 2010, 308-311) vorschlagen, orientiert. Der genaue Leitfaden sowie die Transkription des Gesprächs befinden sich im Anhang.

Beim Leitfadeninterview ist es wichtig, dass der Befragte eine hohe Bereitschaft zum Gespräch zeigt, dann ist diese Form der Befragung gut geeignet, um individuelle Erfahrungen zu erheben (vgl. *Atteslander* 2010, 142). Dabei ist es wichtig, dass Fragen einfach, kurz, verständlich und konkret formuliert sind und den Befragten nicht auf eine bestimmte Antwort festlegen (vgl. ebd., 156). Das Leitfadeninterview kennzeichnet sich dadurch, dass Schlüsselfragen notiert werden, aber diese dann jedoch nicht stringent abgefragt werden, sondern eine größerer Offenheit herrscht und der Interviewer die Fragen zu einem geeigneten Zeitpunkt im Dialog stellt. Das setzt eine höhere

Kompetenz des Interviewers bei der Gesprächsführung voraus (vgl. ebd., 142). Allerdings versuchte ich, eine freundliche Haltung des aktiven Zuhörens einzunehmen (vgl. ebd., 138). Kennzeichnend für die Durchführung sind die inhaltliche (Fragen) und organisatorische (Termin, Aufnahmegerät) Vorbereitung, dem Gesprächsbeginn durch Small Talk verbunden mit der Schaffung einer möglichst lockeren Atmosphäre, die Durchführung und Aufzeichnung des Dialogs, schließlich das Gesprächsende und der Verabschiedung sowie das Erstellen von Notizen nach dem Gespräch (über die Situation etc.) (vgl. *Bortz/Döring* 2005, 310f.). Dabei ist der Interviewer selbst Teil der Befragung, daher werden auch seine Reaktionen werden notiert (vgl. ebd., 308).

Die Vorteile der mündlichen Befragungen sind ähnlich wie die der Beobachtung, hinzu kommt außerdem, dass die Informationen von der Person, um die es geht, selbst stammen (vgl. ebd., 132). Ein Nachteil ist, dass die Befragung trotzdem durch die Situation oder Anwesende sowie durch soziale Erwartungen in einer bestimmten Weise beeinflusst ist, außerdem kann die Dokumentation und Auswertung sehr aufwendig sein (vgl. ebd., 132, *Atteslander* 2010, 115).

Schriftliche Befragung

Auch schriftliche Befragungen können in verschiedenen Formen auftreten (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 128). Prinzipiell gelten für die schriftliche Befragung ähnliche Voraussetzungen wie für die mündliche Befragung, mit der Ausnahme, dass bei der schriftlichen Befragung die Hemmschwelle zum Nachfragen (auch wenn der Fragesteller in der Situation anwesend ist) höher ist. Ich habe mich auf Fragebögen beschränkt, deshalb soll auch nur diese Art der schriftlichen Befragung hier thematisiert werden. Bei den Fragebögen verwendete ich offene Fragen, da ich keine Hypothesen überprüfen wollte, sondern explorativ und qualitativ diagnostisches Material gewinnen und Zusammenhänge klären (vgl. *Atteslander* 2010, 139; 144). Für die Konstruktion gelten ähnliche Kriterien wie für die Fragen eines Leitfadeninterviews (s.o.). Außerdem sollte ein Fragebogen selbsterklärend sein und im Gegensatz zum Leitfadeninterview ist die Reihenfolge der Fragen wichtig.

Mit Yvonne und Marc führte ich den vorgegebenen Fragebogen „Du mit, ohne, gemeinsam ... mit andere(n)“ durch (vgl. ebd., 206). Dabei veränderte ich den zweiten Teil etwas (s. Anhang), da ich hoffte, dadurch mehr Verständlichkeit und mehr Platz zum Schreiben zu erreichen und ihn besser an die Situation anzupassen. Der Fragebogen zielt auf das Selbstbild und das Soziale Selbst ab. Beobachtungs- und Förderschwerpunkte sind dabei hauptsächlich kommunikativer und kognitiver Art (vgl.

ebd., 206). Da vor allem der zweite Teil sehr persönlich ist, war wichtig zu erwähnen, dass Yvonne und Marc diesen nicht vorlesen mussten, außer der Frage, was sie am jeweils anderen besonders mögen. Hier lies sich auch wieder Diagnose und Förderung verbinden.

Eine weitere schriftliche Befragung führte ich mit Yvones Klassenlehrerin durch. Diese Befragung wurde nach dem „Fragebogen für Klassenlehrer/innen“ (nach *Bruns/Weigel* (1999), vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 247-249) konzipiert. Dabei sollte die Befragung eigentlich mündlich durchgeführt werden, wurde aber aufgrund von Zeitmangel nur bis zur vierten Frage durchgeführt und danach von der Lehrerin schriftlich beantwortet. So hatte sie auch mehr Zeit, nachzudenken, was sie sich wünschte. Dieser Fragebogen bezieht sich vor allem auf das Fremdbild und die Fremdeinschätzung, enthält aber auch Fragen zum Fähigkeitskonzept und zum Sozialen Selbst. Dabei sind die Einschätzung genereller Art. Auch dieser Fragebogen findet sich im Anhang.

Einen Vorteil der schriftlichen Befragung sehe ich darin, dass sie die mündliche Befragung erweitert, da sie auch ein etwas längeres Nachdenken auf Fragen möglich macht. Weiter von Vorteil ist, dass die Ergebnisse in schriftlicher Form vorliegen. Das kann aber auch von Nachteil sein, wenn die schriftsprachlichen Fähigkeiten eingeschränkt sind. Auch sind die Antworten stark von den Fragen abhängig und ein späteres Nachfragen, wie Antworten gemeint sind, ist schwierig möglich, da der Kontext sich geändert hat. Außerdem kann eine Intervention nur im Nachhinein folgen. (vgl. ebd., 132)

Arbeitsprodukte

Bei der Methode, Arbeitsprodukte für diagnostische Informationen zu verwenden, ist es vor allem wichtig, den Entstehungsprozess zu beobachten, das Kind zu seinen Gedanken über das Produkt zu befragen und das Arbeitsprodukt an sich als Dokumentation zu betrachten (vgl. ebd., 130). Arbeitsprodukte können Zeichnungen, sowie alle Arbeiten, die durch freies Arbeiten entstanden sind, sein (vgl. ebd., 130). Mit Yvonne und Marc führte ich den Steckbrief I (vgl. ebd., 178) durch, wobei sie aufgefordert waren, sich nach der Erstellung eines Text über sich, auch sich selbst zu malen. Dies soll vor allem über den Bereich ‚Selbstbild – Realselbst‘ aber auch über das Körperkonzept Aufschluss geben. Angesprochen werden besonders motorische und kognitive Aspekte (vgl. ebd.). Das Arbeitsprodukt zur Frage „Was ich alles kann!“ fügte ich zu einem Steckbrief in der Form von „Das kann ich schon gut“ und „Das kann

ich noch nicht, aber würde ich gerne noch lernen“ hinzu (vgl. Anhang). Der Steckbrief wurde im Rahmen eines Spiels ausgefüllt, bei dem die beiden Kinder unter anderem Fragen über sich selbst beantworteten (s. Förderung).

Ein Vorteil von Arbeitsprodukten ist, dass sie sowohl in Einzel- als auch in Gruppensituationen durchgeführt und gut in verschiedene Situationen eingebettet werden können. Außerdem kann das individuelle Vorgehen dabei sehr vielfältig sein (vgl. ebd., 132) und diese Methode kann und soll mit Weiteren verknüpft werden, wie z. B. der Beobachtung oder dem Gespräch. Beachtet werden muss, dass die Aufgabenstellung an sich das Arbeitsprodukt begrenzt und dass die Erstellung eines Arbeitsproduktes situationsabhängig ist, aber nicht immer sinnvoll wiederholbar ist (vgl. ebd.).

Insgesamt kann man sagen, dass die im Rahmen des diagnostischen Inventars eingesetzten Methoden vielfältig sind. Dies ist auch sinnvoll, da sie sich gegenseitig ergänzen, spezifische Stärken und Schwächen haben und besondere Beobachtungs- und Förderschwerpunkte bedingen.

Die diagnostischen Verfahren zum Selbstkonzept und zum (Schrift-)Spracherwerb sind durchaus unterschiedlich, was sich auch an der Vielzahl der Methoden erkennen lässt. Insgesamt zeigen sie aber auch große Gemeinsamkeiten in ihrer theoretischen Konzeption auf. Beide lassen sich der individuellen, prozesshaften Förderdiagnostik zuordnen, die von den Ressourcen des Kindes ausgeht, aber auch das Umfeld und die nächste Lernmöglichkeit im Blick behält (s. o.). Deshalb lassen sich diese Bereiche auch gut verbinden, mit dem Ziel, einen für das Kind optimalen Förderansatz abzuleiten.

3.3.2 Förderung

Nachdem die Wichtigkeit der Diagnostik für die Förderung beschrieben wurde, sollen nun Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden. Der Aspekt der Förderung ist ein wichtiger Teil dieser Arbeit, obwohl ich mich vermehrt auf die Diagnostik konzentrierte (s. o.). Aus diesem Grund wird auf die Förderung etwas weniger ausführlich eingegangen. Auch wenn die Förderung des Spracherwerbs und die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes viele Berührungspunkte haben, werden sie zur besseren

Übersichtlichkeit getrennt dargestellt. Zunächst wird auf den sprachlichen Bereich eingegangen. Dabei wird wieder zuerst die Theorie, die hinter dem gewählten Förderansatz steckt, kurz erläutert, bevor konkrete Ansätze folgen. Hier gibt es sicherlich eine Menge konkreter Fördervorschläge. Damit die Übersichtlichkeit gewahrt bleibt, begrenze ich mich auf die im Praxisbeispiel relevanten Vorschläge und werde nur einige davon exemplarisch genauer beschreiben.

3.3.2.1 Fördermöglichkeiten bei Schwierigkeiten in (Schrift-) Spracherwerb

Hinter meiner Förderung steckt der Ansatz der entwicklungsproximalen Sprachtherapie. Die entwicklungsproximale Sprachtherapie geht davon aus, dass der Spracherwerb eine Leistung des Kindes ist, für die es allerdings zusätzlich zu seinen genetischen Voraussetzungen Input von außen benötigt (vgl. ebd., 6). Dieser Ansatz ist dadurch gekennzeichnet, dass er sich am natürlichen Spracherwerb orientiert und einen an der Gesamtentwicklung des Kindes angepassten Rahmen bietet, in dem das Kind angeregt wird, seine Lernpotenziale selbst voll auszuschöpfen (vgl. *Dannenbauer* 1994, 2). Dieser Rahmen wird vom Therapieziel bestimmt und beinhaltet den Aufbau einer Beziehung zwischen Therapeut und Kind, die einen Art Dialog entwickeln (vgl. ebd., 9). Dies geschieht in einer (Handlungs-) Situation, die so gestaltet ist, dass sie für das Kind bedeutsam ist und auf die Realisierung der Zielstruktur hin angelegt ist (vgl. ebd., 11). Die Bestimmung des Therapieziels erfolgt aufgrund der Analyse freier Sprachproben (vgl. ebd., 10). Eine bedeutende Rolle kommt auch der Sprache des Therapeuten zu (vgl. ebd., 8). Eine entwicklungsproximale Sprachtherapie richtet sich also nach dem Entwicklungsstand des Kindes und vermittelt das Therapieziel meist implizit durch die Schaffung eines entsprechend sinnvollen, an den Interessen des Kindes ansetzenden, Kommunikationsrahmens (meist in Form eines Formates, wie beispielsweise eines Spiels o.ä.) und verzichtet auf Druck (vgl. *Dannenbauer* 1994). Entwicklungsproximale Sprachtherapie soll mit dem Alltag verknüpft sein (vgl. ebd. 8f.). Sie arbeitet daran, dem Kind die sprachliche Regel, die es in Alltagssituationen nicht aufnehmen konnte, in dem speziell geschaffenen, strukturierten Kontext gehäuft und hervorgehoben anzubieten, sodass es sie doch aufnehmen und produzieren kann (vgl. ebd.). Dazu sind Entwicklungszwischenschritte ausdrücklich erlaubt. Bezüglich der methodischen Umsetzung rät *Dannenbauer* zu sprachlichen Modellierungstechniken (s. ebd., 12f.).

Ich habe mich bei der Förderung vor allem auf die Bereiche Lesen, Texte verfassen und Grammatik (genauer auf das Satzkonzept) beschränkt. Das liegt zum einen daran,

da dies an die bestehende Förderung gut anknüpfte und zum anderen entsprach dies dem, was Yvonne als Nächstes lernen konnte (vgl. *Dehn/Hüttis-Graff* 2006, 18).

Bei der Diagnose wurden hauptsächlich Schwierigkeiten in den Bereichen Texte schreiben, Lesen und beim Satzkonzept festgestellt. Ausgehend davon, was Yvonne in diesen Bereichen schon kann, entschied ich mich für eine Förderung in diesen Bereichen. Im Folgenden wird kurz erläutert, welche Fördermöglichkeiten ich zur Realisierung nutzte. Eine ausführlichere Beschreibung der Durchführung findet sich im Praxisteil.

Förderung im Bereich Texte schreiben

Hier lehnt sich die Förderung an der vorhergehenden Förderung von Frau Grün an. Yvonne und Marc waren es gewohnt, eigene Texte zu schreiben und zu überarbeiten. Ein wichtiges Prinzip hierbei ist es, zuerst den Inhalt zu würdigen und diesbezogenen Rückmeldung zu geben. Häufig wurden die eigenen Geschichten oder die des Nachbarn vorgelesen. Dann wurde auf die formale Seite eingegangen und die Schüler sollten selbst versuchen, Fehler zu finden. Damit sie dies systematischer tun konnten, habe ich ihre Texte nach bestimmten Fehlertypen analysiert und Kärtchen zu diesen Fehlertypen erstellt. Diese Fehler sollten die beiden dann in ihren Texten suchen. Mit noch größerer Motivation und Erfolg taten sie das bei den Texten der jeweils anderen.

Förderung im Bereich Lesen

Die Förderung in diesem Bereich beinhaltete hauptsächlich Übungen zum Lesen, wie sie *von Wedel-Wolff* (2006) vorschlägt. Sie versteht unter Üben kein mechanisches Memorieren, sondern ein Ausbilden des Könnens (vgl. ebd., 5). Dazu hält sie sich an einige Übungsprinzipien: Beispielsweise dass sollen die Übungen so gestaltet werden, dass sie Übungsbereitschaft wecken oder erhalten, Erfolg ermöglichen, auf ein Ziel ausgerichtet sind, sich an den individuellen Fähigkeiten des Kindes orientieren und in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt werden. Des Weiteren sollen Übungen auf Selbstständigkeit ausgerichtet sein, sich in Produkten o. ä. niederschlagen und anderes mehr (vgl. ebd., 17).

So machte ich mit Yvonne zuerst eine Übung zur Schaffung von Lesemotivation, (nach den Rätselkarten von *von Wedel-Wolff* (2006, 43). Dies konnte gut in einem Spielformat aufgegriffen werden. Danach beschäftigten wir uns mit Übungen zum weiterführenden Lesen (vgl. „Die drei Kätzchen“, „Mäusekrimi“ und „Sophie hat einen neuen Pullover“ (in: ebd., 94f.; 105; 103). Dabei bediente ich mich der Lautlese-Verfahren. Sie sollen dazu beitragen, die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis zu verbessern (vgl. *Klopfer* 2013, 42). Grundlage dafür ist das wiederholte laute Lesen

(vgl. ebd.). Damit dies nicht zur Monotonie und Langeweile führt, sollte es in einen sinnvollen Rahmen eingebettet sein (vgl. ebd., 42f.). Eine Möglichkeit für einen sinnvollen Rahmen war die Idee, die gelesenen Texte auf CD zu brennen und dafür sollten diese möglichst fehlerfrei sein. Zum anderen hatte Yvonne beim Lesen oft besondere Aufgaben (bei „Die drei Kätzchen“, wurde das Gelesene mit Figuren aus Papier simultan nachgespielt, beim „Mäusekrimi“ erarbeitete und erprobte sie schrittweise, wie man Texte vorträgt (vgl. von Wedel-Wolff 2006, 107). Näheres s. Praxisteil). Die Leseübungen habe ich meist mit Yvonne alleine durchgeführt, da Lesen ein Gebiet ist, auf dem sie schon negative Erfahrungen gemacht hat und sie sich in einer Zweiersituation möglicherweise sicherer fühlt. Weitere Situationen, in denen Lesen geübt wurde, waren Teil des „Fragekartenspiels“, das am Ende des folgenden Unterkapitels genauer beschrieben wird.

Förderung im Bereich Grammatik

Dieser Bereich war auch Teil der Förderung, da bei der Diagnostik festgestellt wurde, dass Yvonne und z.T. auch Marc große Schwierigkeiten mit dem Satzkonzept aufwiesen.

Ausgangspunkt der Förderung war, das Satzverständnis der beiden Kinder. Das Ziel dieser Fördereinheit war es, ein Verständnis davon aufzubauen, was einen Satz ausmacht, nämlich dass er fast immer durch ein Subjekt und ein Prädikat gekennzeichnet ist (in den Beispielen immer). Dazu wurden unterschiedlich lange Sätze gebildet und darüber gesprochen, welche Satzglieder (in Form von Kärtchen) für einen Satz notwendig sind. Inhaltlich hatten die Sätze mit Yvonne und Marc zu tun. Später wurde dies in einem Spielformat geübt. Zu einem späteren Zeitpunkt sollte Yvonne in einem Text noch einmal fehlende Satzzeichen ergänzen, um die Leseaufgabe etwas abwechslungsreicher zu gestalten (s. o., „Sophie hat einen neuen Pullover“) und um herauszufinden, ob sich Yvannes Satzkonzept ausdifferenziert hat.

3.3.2.2 Fördermöglichkeiten für ein positives Selbstkonzept

Eggert/Reichenbach/Bode (2010), auf welche ich mich bei der Diagnostik hauptsächlich beziehe, favorisieren die Psychomotorik als Methode zur Förderung des Selbstkonzeptes (vgl. ebd., 87f.). Diese Methode diene dazu,...

„...Kinder mit Lern-, Sprach-, und Entwicklungsproblemen durch Bewegung zu einer besseren Anpassungsleistung an schulische und außerschulische Lernanforderungen zu verhelfen und ihnen in einer Fördersituation eine

Verbesserung des Selbstkonzeptes und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu ermöglichen.“ (ebd., 87).

Grundlage dafür ist, dass das Kind sich in seinen Handlungen (zu denen es in der psychomotorischen Förderung angeregt wird) als aktiv, erfolgreich und selbstwirksam erfährt (vgl. ebd., 90). Außerdem findet psychomotorische Förderung in Kleingruppen statt, sodass auch die soziale Kompetenzen und das ‚Soziale Selbst‘ gefördert werden sollen (vgl. ebd., 90). Des weiteren wird die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Pädagogen/„Therapeuten“ und Kind/„Klient“ betont (ebd., 90). Dabei sind beide möglichst gleichberechtigt, was bedeutet, dass der Therapeut nicht bestimmen soll, was gemacht wird, sondern vielmehr Impulse dafür setzen, dass der Klient selber aktiv wird (vgl. ebd., 90f.). So sollen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit provoziert werden. Die Autoren sprechen von einem „psychomotorischen Dialog“ (ebd., 91). Dieser Dialog wird auch von der Persönlichkeit des Therapeuten und des Inhalts bestimmt (vgl. ebd., 92) sowie vom Lebenskontext beeinflusst und begrenzt (vgl. ebd., 92f.). Weitere Merkmale der psychomotorischen Förderung ist eine vorausgehende Förderdiagnostik. Dabei wird von den Stärken und Bedürfnissen des einzelnen Kindes ausgegangen (vgl. ebd., 91) (weitere Prinzipien sind nachzulesen bei ebd., 92f.). Hier zeigen sich viele Überschneidungen mit dem entwicklungsproximalen Ansatz (s. o.). Insgesamt kann festgehalten werden, dass der entwicklungsproximale Ansatz speziell auf den Bereich Sprache bezogen ist und hier auch spezifische Interventionen fordert, während beim psychomotorischen Ansatz die Bewegung und ganzheitliches Handeln im Vordergrund stehen.

Da ich im Bereich der Psychomotorik nicht ausgebildet bin und die Dauer der Intervention zu kurz wäre, habe ich keine spezielle psychomotorische Förderung vorgenommen. Ich habe aber einige Elemente übernommen, die sich auf die Theorie des Selbstkonzepts beziehen und hier vor allem den Fragen nachgehen, wie ein positives Selbstkonzept entsteht und wie ein Selbstkonzept geändert werden kann. Ich denke, das ist vertretbar, wenn man bedenkt, dass die Theorien hinter den Ansätzen sich eher ergänzen als widersprechen. Außerdem beziehen sich *Eggert/Reichenbach/Bode* auf eine öko-systemische Förderung (vgl. ebd. 2010, 111f.). Der öko-systematische Ansatz wurde bereits im Rahmen der Diagnostik beim Selbstkonzept erklärt und wird hier deshalb nicht weiter ausgeführt. Festhalten lässt sich allerdings, dass auch er große Übereinstimmungen mit dem entwicklungsproximalen Ansatz aufweist.

Wie ein positives Selbstkonzept entstehen kann

Eggert/Reichenbach/Bode (2010, 84f.) gehen davon aus, dass dafür verschiedene Faktoren zusammenwirken müssen. Das sind zum einen Faktoren, die das Kind selbst betreffen (sie nennen hohe Frustrationstoleranz, Vertrauen in die eigene Fähigkeiten, Freude am Erfolg, Bereitschaft zur Anstrengung und zum Risiko sowie eine optimistische Lebenseinstellung). Meiner Meinung nach sind dies jedoch schon Zeichen eines positiven Selbstkonzepts. Weiter zählen sie Faktoren auf, die die Umwelt betreffen (anregungsreiches Milieu in der Familie und Unterstützung sowie eine sichere Bindung, Unterstützung, Wertschätzung und realistisches Lob von Seiten der Lehrer, ein gutes Klassenklima und die Eingliederung in eine unterstützende Gruppe) sowie Faktoren, welche die Einstellung (können im Kind liegen aber auch Handlungsstrategien darstellen) betreffen (realistische Ziele setzen, Suche nach Herausforderungen) (vgl. ebd., 84f.). Eine Förderung kann also am Lehrverhalten und der Übermittlung von Strategien ansetzen: Im Ausdruck von Wertschätzung, an der Schaffung einer angenehmen Atmosphäre und am Setzen von realistischen Förderzielen, an die sich das Kind vielleicht nicht herantraut. Diese Ziele sollten dann explizit genannt werden. So habe ich Yvonne bei Aufgaben zum Lesen, jeweils ein konkretes Ziel genannt, bevor mit der Aufgabe begonnen wurde. Nur so können die Kinder konsequent auf ein Ziel hinarbeiten und erreichte erkennen, dass Ziele tatsächlich erreicht wurden.

Wie ein Selbstkonzept verändert werden kann

Wie schon bei der Beschreibung des Selbstkonzepts erwähnt, ist es äußerst schwierig, ein bestehendes Selbstkonzept zu ändern. Trotzdem gehen *Eggert/Reichenbach/Bode* (2010, 49) davon aus, dass ein Selbstkonzept positiv verändert oder auch stabilisiert oder gestärkt werden kann, wenn eine Person viele emotional bedeutsame Erfolgserlebnisse macht, die sie ihrer eigenen Selbstwirksamkeit zuschreibt (vgl. ebd., 49). Grundlage für jede Identitätsarbeit sei die Akzeptanz der eigenen Person und der anderer. Positiv für eine Veränderung und Stärkung eines erfolgsorientierten Selbstkonzepts ist eine ausgebildete Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Person, insbesondere auch der positiven Aspekte. Weitere Schritte in Richtung eines positiven Selbstkonzepts sind das Bewusstwerden der eigenen Möglichkeiten, da implizite Annahmen und eigene Möglichkeiten, die unerkannt bleiben, die Handlungsmöglichkeiten einschränken. Positiv ist weiter, die Anstrengungsbereitschaft und das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit zu erhöhen. (vgl. ebd., 49)

Das Anspruchsniveau soll schrittweise gesteigert (nachdem Erfolgserlebnisse gemacht wurden) und Widerstände bewusst gemacht werden, um das Gefühl der Unkontrollierbarkeit zu vermeiden oder zu verringern. Eigene Ziele sollten gefunden und es sollte versucht werden negativen Erfahrungen eine positive(re) Deutung zuzuschreiben („Reframing“ (ebd., 49)). (vgl. ebd., 49)

Da es sich bei diesen Schritte teilweise um Einstellungen handelt (Wertschätzung, Akzeptanz...) müssen diese nicht weiter thematisiert werden sondern können ständig, implizit Teil der Förderung sein. Mehr noch, sie müssen Teil der Förderung sein, zumindest bei einer Förderung nach dem entwicklungsproximalen Ansatz und wahrscheinlich all denen Ansätzen, die vom Kind ausgehen. Andere Schritte beziehen sich auf die Planung von Therapiezielen (beim Können ansetzen, Erfolgserlebnisse schaffen und Schwierigkeit steigern, das Kind auch darauf aufmerksam machen, dass es schon etwas geschafft hat). Ich versuchte, diese Elemente in meiner Förderung zu berücksichtigen und hoffe, dass mir das auch gelungen ist. Elemente, welche die Eigenwahrnehmung schulen sollen, waren meist in der Förderdiagnostik zum Selbstkonzept enthalten und wurden auch im Spiel anhand von Fragekarten aufgenommen.

Binder, die sich in ihrer Dissertation (ebd., 2010) mit dem Thema „Grundschulkinder zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung“ mit Schwerpunkt ‚Texte verfassen‘ beschäftigt, schlägt vor, Benotungskriterien unbedingt transparent zu machen (vgl. ebd., 42). Dies scheint vor dem Hintergrund des Wissens um das Gefühl der Unkontrollierbarkeit versus den Gefühlen von Selbstwirksamkeit und Anstrengungsbereitschaft sehr sinnvoll. So sollte auch darauf geachtet werden, dass bei jeder Aufgabe klar ist, was genau vom Kind erwartet wird. Auch das habe ich versucht, in die Förderung einfließen zu lassen und klare Ansagen zu machen. Genauso wurden die Texte von Yvonne und Marc nach inhaltlichen und formalen Kriterien besprochen. Dabei wurden die Inhalte gewürdigt und für die formalen Kriterien wurden Schwerpunkte ausgesucht, nach denen die Texte überarbeitet wurden (vgl. Förderungsmöglichkeiten der Schriftsprache). Kriterien zu bestimmen ist auch deshalb wichtig, da es vorkommen kann, dass das Kind und der Fördernde eine Leistung unterschiedlich einschätzen (vgl. ebd., 258f.). In diesem Fall kann die Einschätzung anhand der Kriterien erklärt werden und niemand muss die Einschätzung des anderen einfach übernehmen (vgl. ebd., 330f.). Die Wertschätzung des vom Kind Geschriebenen entspricht auch dem, was *Binder* (2010, 89) unter „Leistungsbeachtung [...] vor Leistungsbewertung“ fordert: Es soll von den Stärken der Kinder ausgegangen werden, ihre Leistung soll trotz oder gerade bei Schwierigkeiten, anerkannt werden und erst dann nach Defiziten im Sinne von Entwicklungspotenzialen geschaut werden. Da

sich von impliziten Annahmen geleitetes Verhalten meist stärker auf das Selbstkonzept auswirkt als z. B. explizit geäußertes Lob (s. Kapitel zum Selbstkonzept) ist die Einstellung des Fördernden oder des Lehrers zu Fehlern sehr wichtig.

Wenn man weiter, wie *Binder* (2010, 161) davon ausgeht, dass Erfahrungen in der Schule und im Sport die Wahrnehmung des eigenen Fähigkeitskonzeptes am stärksten prägen, dann trägt eine Sprachförderung direkt zu einem positiveren Fähigkeitskonzept bei, sofern sie wertschätzend und an den Stärken des Kindes orientiert vorgeht und das Kind feststellt, wie seine Fähigkeiten im sprachlichen Bereich zunehmen. Bei der Besprechung und Korrektur der Texte erhalten die Kinder außerdem Informationen für ihr Realselbst, da es sich meist um eine Fördersituation mit zwei Kindern handelt und diese sich auch gegenseitig Feedback geben.

Auch die Präsentation von Ergebnissen der Förderung (s. Kapitel 3.3.2.1, vorhergehende Förderung), dient dazu, Erfolgserlebnisse zu schaffen, sich als kompetent zu erleben und von anderen als kompetent wahrgenommen zu werden. So haben Marc und Yvonne beispielsweise die Aufgabe, die eigene Körpergröße einzuschätzen, mit ihrer Klasse durchgeführt.

So gut es sich organisieren ließ und dem Inhalt angemessen war, wurde auch versucht, dass Yvonne Freundinnen bestimmen durfte, die an den Einzelförderungsterminen mitmachen konnte. In der Abschlusssitzung hat Yvonne beispielsweise Meike erklärt, wie das Spiel mit den Fragekarten geht und beide haben es gemeinsam gespielt.

Zur Umdeutung von negativen Situationen wurde die Geschichte „Du bist einmalig“ (*Lucado* 2012) gemeinsam gelesen. In der Geschichte geht es darum, dass jeder einmalig und gut geschaffen ist, auch wenn andere das nicht immer so sehen. Ich bin der Meinung, dass Geschichten durchaus Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben können, wenn sie eine positive Umdeutung anbieten und das Kind sich mit den Charakteren identifizieren kann und ggf. sogar positive Vorbilder (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 49) in der Geschichte findet.

Damit Yvonne sich als produktiv erfährt (s. o.) wurde ihr zum Abschluss die gelesenen Geschichten auf CD mit nach Hause gegeben (auf ihr sind die die zwei Geschichten, die sie gelesen hat und die Geschichte von *Lucado* zu hören. Die Geschichte von *Lucado* wird von mir gelesen, da Yvonne sie nie ganz gelesen hat und sie sich in der

Version, wie sie in der Förderung zu viert gelesen wurde, nicht zum Anhören eignet). Außerdem wurde das erstellte Spiel der Klasse zum Gebrauch hinterlassen.

Das Format des Fragekartenspiels

Das Fragekartenspiel wurde im Lauf der Förderung entwickelt, deshalb auch der etwas seltsame Name, welcher der Beschreibung des Formats dient. Das Spiel dient sowohl zur Förderung von sprachlichen Fähigkeiten als auch zur Diagnose des Selbstkonzepts und zur Förderung der Eigenwahrnehmung. Für das Spiel wurde der Spielplan von Tabu junior benutzt. Für jede Farbe auf dem Spielfeld standen entsprechend farbige Karten zur Verfügung. Die auf verschiedenfarbiges Papier gedruckten Karten waren verschiedenen Themen zugeordnet (s. Anhang): Auf roten Karten waren Fragen zur eigenen Person notiert; auf grünen Karten waren Handlungsanweisungen notiert, die befolgt werden sollten; auf orangen Karten waren Rätselfragen, die sich auf Teekesselwörter bezogen aufgeschrieben (diese Fragen wurden schon in einer Übung sowie einem Spiel zur Förderung der Lesemotivation verwendet); und auf den blauen Karten befanden sich ähnliche Fragen wie auf den roten Karten mit dem Unterschied, dass diese in Bezug auf den Nebensitzer gestellt waren.

Die Spielregel war, dass mit der korrekten Beantwortung der Fragekarte (bei manchen gab es auch keine falsche Antwort) ein Spielfeld weitergezogen werden durfte. Parallel zur Beantwortung der Fragen konnte ein Steckbrief ausgefüllt werden. Dieses Spiel schaffte zum einen Motivation (auch zum Lesen der Karten) zum anderen wurde die Eigen- und Fremdwahrnehmung gestärkt und durch die Aktionskarten wurde das Kind zum Handeln angeregt. Außerdem boten die Fragen des Spiels immer wieder lohnende Gesprächsanlässe.

Nachdem nun in diesem Teil auf den theoretischen Hintergrund der Förderungsansätze eingegangen wurde und skizziert wurde, wie sie in die Förderung integriert wurden, folgt im praktischen Teil dieser Arbeit die konkrete Durchführung sowie ein Überblick über die gesamte Förderung.

3.3.3 Konsequenzen

Als Zusammenfassung ziehe ich einige Konsequenzen in Form von Thesen:

- Sprachförderung und die Förderung des Selbstkonzepts sind ohne großen Aufwand gut vereinbar. Durch die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen

Selbstkonzept und Fähigkeiten im Bereich der (Schrift-)Sprache sollte dies bedacht und genutzt werden. Dazu ist es hilfreich, sich der Theorien bewusst zu sein. Nur in der Diagnostik sind beide Teile (obwohl meist beide in einer Diagnoseaufgabe enthalten und verwoben sind) im Sinne einer Schwerpunktsetzung getrennt zu erfassen.

- Außerdem sollte sich der Förderer seiner impliziten Annahmen und seines eigenen Selbstkonzeptes sowie der eigenen aktuellen Verfassung und die des Kindes bewusst sein (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 51f.; 91).
- Dies gilt nicht nur für die Förderung sondern auch für den Unterricht

4 Praxisteil

Im Praxisteil wird die dargestellte Theorie anhand eines konkreten Fallbeispiels aufgenommen. Es handelt sich dabei um eine qualitative Fallbeschreibung von Yvonne mit besonderem Blick auf (Schrift-)Spracherwerb und Selbstkonzept. Yvonne wurde in der Einleitung bereits kurz vorgestellt. Der Praxisteil gewährt nun ausführlicher Einblick in ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten im (Schrift-)Spracherwerb und in diagnostische Informationen zu verschiedenen Bereichen ihres Selbstkonzepts sowie eine Beschreibung, wie diese Themen in der Förderung aufgegriffen wurden.

Der Praxisteil ist so aufgebaut, dass zuerst Informationen über Yvonne dargestellt werden, die zum Teil durch diagnostische Verfahren gewonnen wurden. Schließlich folgt ein Kapitel zur Diagnostik und Förderung, in dem beides genauer beschrieben wird. Und abschließend wird in einem letzten Kapitel noch einmal alles Wichtige diskutiert.

4.1 Yvonne (– ein Beispiel für ein Mädchen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb)

Im Folgenden wird Yvonne näher beschrieben. Zuerst werden relevante biografische Aspekte und ihr, von mir beobachtetes, Lern- und Sozialverhalten dargestellt. Dann folgt eine detailliertere Beschreibung ihrer Fähigkeiten und Schwierigkeiten im sprachlich-kommunikativen Bereich und schließlich Befunde bezüglich ihres Selbstkonzeptes. Die Informationen dazu stammen aus Yvannes Akte, aus Beobachtungen, ihren Arbeitsprodukten sowie aus Gesprächen mit ihr, mit der betreuenden Sonderschullehrerin, ihrer Klassenlehrerin und ihrer Mutter. Die genaue Beschreibung der dafür verwendeten diagnostischen Verfahren und der daraus abgeleiteten Förderung befindet sich im nächsten Kapitel.

4.1.1 Biografische Aspekte

Allgemeines und institutionelle Entwicklung

Die folgenden Informationen gehen auf Yvannes Schulakte und Gespräche mit Yvannes Mutter und Yvonne selbst zurück. Yvonne wurde am 23.03.2004 in Baden-

Württemberg geboren. Ihre Mutter berichtet von einer schweren Geburt. In Yvones Akte kann man nachlesen, dass sie mit einem Notkaiserschnitt zur Welt kam und wiederbelebt werden musste. Auf diese Komplikationen werden motorische und sprachliche Auffälligkeiten zurückgeführt. Insgesamt sei Yvones motorische Entwicklung langsam. Ihre Mutter berichtet, dass sie erst vor einem Jahr, also mit knapp acht Jahren, Fahrradfahren lernte nun aber „durch die Gegend düse“. Sprachliche Auffälligkeiten im Bereich Aussprache äußerten sich dadurch, dass Yvonne eine Alveolarisierung (Vorverlagerung) vornahm und [g] durch [d] ersetzte. Yvonne lebt zusammen mit ihren Eltern und ihrem Bruder Stefan¹¹ in einem Haus in einem eingemeindeten Stadtteil einer süddeutschen Großstadt. Stefan ist drei Jahre jünger als Yvonne und wird in diesem Herbst in eine Schule für Sprachbehinderte eingeschult. Von ihrer Familie scheint Yvonne ausreichend Unterstützung zu bekommen. Yvonne besitzt auch für den Unterricht wichtige Materialien. Yvones Erst- und Familiensprache ist deutsch. Yvonne hat eine Brille, die sie beim Lesen aufziehen soll, dies aber ungerne tut. Laut Akte hört Yvonne gut. Lediglich beim dichotischen Sprachverstehenstest nach Feldmann seien Yvones Leitungen im März 2012 im unteren Bereich. Beim dichotischen Sprachverstehenstest werden einer Person auf beiden Ohren gleichzeitig verschiedene Wörter vorgespielt, die die Person dann nennen soll. Dieser Test soll Auskunft über die auditive Wahrnehmung geben (vgl. *Schönweiler/Ptok* 2010, 120f.). Bei einer erneuten Durchführung im November zeigten sich verbesserte Ergebnisse. Vom äußeren Erscheinungsbild ist Yvonne schlank und hat blonde Haare mit pink gefärbten Strähnen.

Yvonne besucht zur Zeit der Erstellung dieser Arbeit die dritte Klasse (mit ca. 25 Kindern) einer Regelgrundschule in ihrem Wohnort. Yvones Grundschule ist eine einzügige Grundschule am Ortsrand mit einem großem Pausenhof. In diese Schule wurde Yvonne im Jahr 2010 nach dem Kindergartenbesuch eingeschult. Den Eltern wurde damals geraten, sie von der Einschulung ein Jahr zurückzustellen und in dieser Zeit eine Grundschulförderklasse zu besuchen. Die Eltern lehnten dies jedoch ab, da Yvonne sich auf die Schule freute und gerne mit ihren Freundinnen aus dem Kindergarten eingeschult werden wollte, wie ihre Mutter erzählte. Trotz Bedenken hat sich Yvonne bisher gut „durchgebissen“ und außer den motorischen Auffälligkeiten und den Schwierigkeiten im Spracherwerb kommt sie bis zum heutigen Tag gut mit dem Lernstoff zurecht, wie mir Mutter und Lehrerin bestätigten. Ihre große Stärke (wie sie auch selbst und ihre Klassenlehrerin bestätigt) ist Mathematik. Hier fällt ihr fast alles, bis auf Sachaufgaben, leicht und sie macht gerne Mathematik. Eine weitere Stärke von

¹¹ Name aus Anonymitätsgründen geändert

Yvonne im schulischen Bereich ist das Auswendiglernen. Große Schwierigkeiten hat sie hingegen beim Lesen. Ihre Mutter berichtet, dass sie Texte noch in der zweiten Klasse nicht lesen konnte, sondern auswendig vorgetragen und dazu nicht in das Buch schaute. Auch die motorische Ausführung beim Schreiben fällt ihr schwer. Seit der ersten Klasse bekommt Yvonne einmal in der Woche Förderunterricht und Hilfe beim Lesen. Außerdem erhält sie ebenfalls seit der ersten Klasse Logopädie, wo sie gerne hingehet. In diesem Rahmen konnte die Ersetzung von [g] laut Mutter auch schnell behoben werden. Ab dem zweiten Halbjahr der zweiten Klasse nahm in Kooperation mit einer Förderschule die Leseförderung in Anspruch. Seit dem 10.05.2012, also gegen Ende des zweiten Schuljahres, erhält sie dann statt dieser Förderung eine Unterstützung durch eine Sonderschullehrerin für Sprachbehinderte. Diese Förderung bekommt sie, da sich in ihrer Klasse ein Inklusionskind, Marc¹², befindet, der Anspruch auf sonderpädagogische Sprachtherapie hat. Im Rahmen seiner Förderung wird Yvonne als Interaktionspartnerin mitgefördert. Seit dem 1. Oktober 2012 wird sie offiziell im Rahmen des sonderpädagogischen Dienstes unterstützt. Nachdem sie im März 2012 noch große Schwierigkeiten beim Lesen aufwies, wurde sie auf Anraten ihrer Logopädin von einer Fachärztin für Phoniatrie und Pädaudiologie untersucht und es wurden „Expressive Sprachentwicklungsstörungen mit Störungen in der phonologischen Verarbeitung“ (nach ICD-10:F80.1G) und eine „LRS“ (nach ICD-10 F81.OV) bei ihr diagnostiziert. Laut Akte liegt auch eine „LRS“ väterlicherseits vor. Im November 2012 wurde sie nochmals von derselben Ärztin getestet. Um eine „LRS“ attestiert zu bekommen, muss eine seelische Behinderung vorliegen oder der Betroffene muss von einer seelischen Behinderung bedroht sein, wie es auch aus Yvannes Akte hervorgeht. Die Mutter erklärte mir, dass sich diese Beeinträchtigungen bei Yvonne unter anderem dadurch geäußert habe, dass sie vor dem Schulbeginn am Ende der Ferien Schlafschwierigkeiten hatte. Mit Beginn des dritten Schuljahres und der diagnostizierten „Lese-Rechtschreibschwierigkeit“ bekommt Yvonne zusätzlich einmal in der Woche Legasthenietraining. Aus diesem Grund haben sich die Eltern entschlossen, zunächst einmal ein Vierteljahr mit der logopädischen Therapie auszusetzen (Stand Ende Mai 2013). Laut ärztlichem Bericht vom März 2012 gefällt es Yvonne insgesamt gut in der Schule, nur das Lesen falle ihr schwer und eine Schülerin habe sie dabei ausgelacht. Der Nachteilsausgleich, den sie aufgrund der diagnostizierten „LRS“ bekommt, wird auch beim Vorlesen von Texten beachtet. Yvannes momentaner Berufswunsch ist Lehrerin, wie ihre Mutter mir am 29.05.2013 erzählte. Dies wird im Abschnitt zum Selbstkonzept nochmals aufgenommen.

¹² Name aus Anonymitätsgründen geändert

Außerhalb der Schule reitet Yvonne sehr gerne. Außerdem schaut sie gerne Fernsehen. Sie mag jedoch keine Filme mit bösen und gefährlichen Charakteren, wie ihre Mutter berichtete. Des Weiteren rennt sie gerne, fährt Fahrrad oder Kettcar mit ihrem Bruder, schwimmt und spielt Tennis, Wii oder für sich alleine in ihrem Zimmer. Ihre Mutter erzählte außerdem, dass es ihr gefällt zu malen und zu basteln. Des Weiteren verbringt sie gerne Zeit mit ihren Großeltern.

In der Förderung habe ich Yvonne als sehr freundliches und aufgeschlossenes Mädchen erlebt.

Lern- und Sozialverhalten

In der Akte wird Yvannes Sozialverhalten als Zweitklässlerin von ihrer damaligen Klassenlehrerin folgendermaßen beschrieben: Manchmal sei sie zurückhaltend und zurückgezogen, aber sie beteilige sich immer wieder, allgemein sei sie motiviert, arbeite zügig aber nicht immer gründlich und sei leicht ablenkbar. Außerdem habe sie nähren Kontakt zu einigen Kindern in der Klasse, halte sich aber weitgehend zurück und gehe nicht von sich aus auf Mitschüler zu.

Des Weiteren wird berichtet, dass sie Lesen vermeide und sich ihrer Schwächen bewusst sei und darunter zu leiden scheine. Sie würde Dinge gerne gut machen – das hat mir auch ihre Mutter bestätigt. Auch wenn sich dies mit der obigen Aussage zu widersprechen scheint, nach welcher sie nicht immer gründlich arbeite. Yvannes Mutter erzählte mir, dass es für Yvonne ein großes Problem war, wenn sie Dinge nicht so gut erledigen konnte oder mit bestimmten Arbeiten nicht fertig geworden ist. Dann habe sie oft heftig geweint, aber inzwischen komme dies selten vor. Während meinen Hospitationen habe ich Yvonne auch nie weinend erlebt. Des Weiteren im Bericht in der Akte zu lesen, dass eine Verweigerung bei Leseverständnisproblemen noch durch persönliche Motivation im Sinne von gutem Zureden und Unterstützen zu beheben sei. Sie sei in allen Fächern gut, nur im Fach Sport und dem ganzen Bereich Lesen habe sie Schwierigkeiten. Die Schwierigkeiten im Bereich Lesen wirkten sich auch auf das Verständnis von schriftlichen Arbeitsanweisungen in anderen Fächern aus und bereite ihr große Schwierigkeiten. Yvannes Rechtschreibfähigkeiten seien ordentlich, nur beim Schreiben freier Texte seien sie noch schwach ausgeprägt.

Laut Elternfragebogen erscheint Yvonne bis auf die Bereiche ‚Aufmerksamkeits- und Konzentrationsverhalten‘ unauffällig. Die Fachärztin stellte außerdem fest, dass sie eine impulsive Arbeitsweise habe und über wenige Kontrollstrategien verfüge.

In einem weiteren Bericht der Fachärztin vom November 2012, also zu Beginn der dritten Klasse, kann man lesen, dass Yvonne somatisch unauffällig sei, jedoch zwischenmenschlichen Belastungen im Bereich Schule ausgesetzt sei (nach ICD-10, Z55, 4G). Diese Belastungen entstünden unter anderem durch Hausaufgaben. Durch Misserfolge entstünde Resignation, Verdrängung, Verweigerungen und somit Einschränkungen im Bereich der Selbstwirksamkeit. Yvannes Mutter erzählte, dass sich der Umgang mit den Hausaufgaben inzwischen sehr verbessert habe, nachdem sie bei der Legasthenietherapie eine Methode gefunden hätten, die Hausaufgabenzeit zu strukturieren. So habe Yvonne nach dem Mittagessen noch eine kleine Pause, dann klinge ein Wecker und Yvonne fange an, in ihrem Zimmer ihre Hausaufgaben selbstständig zu erledigen. Das funktioniere meist auch sehr gut, in ganz wenigen Fällen sei sie nach einer Dreiviertelstunde noch nicht fertig, dann käme die Mutter und helfe oder die restlichen Aufgaben würden an einem anderen Tag erledigt.

Yvannes momentane Klassenlehrerin gab in einer schriftlichen Befragung an, dass Yvonne sich in Mathematik mit vielen Beiträgen am Unterricht beteiligt und ansonsten eher zurückhaltend sei. Dies passt mit dem zusammen, was ich im Unterricht beobachtet habe. Yvannes Klassenlehrerin meint, dass sich die Drittklässlerin problemlos in die Klassengemeinschaft eingliedere und mit allen Kindern gut verstehe. Außerdem lese sie trotz Schwierigkeiten gerne vor der Klasse vor und stehe bei Referaten selbstbewusst vor der Klasse. Sie sei sich ihrer Schwierigkeiten jedoch bewusst und reagiere mit Rückzugsverhalten, wenn man sie darauf anspräche. Ebenso habe Yvonne Vermeidungsstrategien entwickelt, um Aufgaben, die ihr schwerfielen, zu umgehen oder von Schwierigkeiten abzulenken.

Zu ihrem Unterrichtsstil gefragt, gibt Yvannes Klassenlehrerin an, dass es ihr als Lehrerin besonders wichtig sei, auf jedes Kind einzugehen und dieses zu fördern. Sie unterrichte gerne in offenen Formen, um die Kinder individuell zu fördern (Wochenplan, freies Arbeiten ...), was ich auch bei Hospitationen beobachten konnte.

Ich selber habe Yvonne in der Förderung so erlebt, dass sie Regelspiele spielen und auch aktiv dazu beitragen kann, dass diese am Laufen bleiben (dies belegen Äußerungen wie zum Beispiel am 17.05.2013: „Du bist!“, „Welche Farbe möchtest du haben?“). In der Klasse habe ich ihr Verhalten so wahrgenommen, dass sie grundsätzlich um ein harmonisches Miteinander im Spiel bemüht war. In der Freiarbeit jedoch stellte sie manchen Mitschüler/innen wiederholt die Frage, wie weit diese seien, was diese meiner Interpretation nach nervte. Außerdem konnte ich beobachten, dass sie sich bei den meisten Schülern sehr hilfsbereit beim Erklären von Aufgaben zeigte, bei bestimmten Mitschülern/innen jedoch nur meinte, die Aufgabe sei doch sehr

einfach oder diese wegschickte. In den Pausen konnte ich zum Teil beobachten, dass Yvonne nicht ins Spiel mit anderen Kindern fand, und dann stattdessen auf dem Schulgelände hin- und herirrte (wie beispielsweise in der kleinen Pause am 15.04.2013). An anderen Tagen fand sie jedoch ins Spiel mit anderen Kindern und spielte Fangen in verschiedenen Variationen (wie in der großen Pause am 21.03.2013), Pausenhofspiele oder Pferd (in der kleinen Pause am 19.04.2013). Des Weiteren habe ich bei Beobachtungen in der Klasse und in der Förderung wahrgenommen, dass sich Yvonne positiv über andere Kinder äußern aber auch formulieren kann, worüber sie sich aufregt. Yvonne hat in der Klasse Freundinnen. Das ist zum einen ihre langjährige Kindergartenfreundin und Klassenkameradin Theresa¹³, wie mir ihre Mutter und ihre Lehrerin mitteilten und zum anderen sind das die Freundinnen Pia¹⁴ und Meike¹⁵, wie Yvonne erzählt hat. Ich konnte beobachten, dass sie mit allen Dreien gerne spielt oder arbeitet. Dabei wünschte sich Theresa bei einer Klassenratsitzung auch, wieder neben Yvonne zu sitzen, da die Sitzordnung von der Klassenlehrerin bestimmt wird. Meike ist Klassensprecherin und macht viel mit Pia zusammen, die eine gute Schülerin ist. Nach Yvannes Mutter bewundere sie Pia, die ein Jahr älter ist, auch etwas.

Bezüglich ihres Lernverhaltens nahm ich wahr, dass Yvonne eine bestimmte Zeit konzentriert mitzuarbeiten schien und auch im Wochenplan arbeitete sie selbstständig, fragte mich, als ich neben ihr saß, nur wenige Fragen. Zur Kontrolle ging sie zu anderen und verglich die Ergebnisse. Manchmal schien sie gedanklich jedoch auch abwesend zu sein. So äußerte sie beim Klassenrat (einer wöchentlichen Runde, bei der Kinder Lob, Kritik und Wünsche äußern können) einen Gedanken, der schon mehrere Male von anderen geäußert wurde und von dem ausgemacht wurde, dass dies in diesem Klassenrat kein Thema mehr sein sollte. Laut Yvannes Mutter verfügt sie über eine gute Merkfähigkeit, was auch daran zu erkennen ist, dass sie bei Memory-Spielen sehr erfolgreich ist. Zur Förderung brachte Yvonne stets zuverlässig ihr Förderheft mit.

¹³ Name aus Anonymitätsgründen geändert

¹⁴ Name aus Anonymitätsgründen geändert

¹⁵ Name aus Anonymitätsgründen geändert

4.1.2 Fähigkeiten und Schwierigkeiten im sprachlich-kommunikativen Bereich

Im Folgenden werden Yvones Fähigkeiten und Schwierigkeiten im sprachlich-kommunikativen Bereich genauer beleuchtet. Einige Besonderheiten, die Auswirkungen auf ihre institutionelle Biografie hatten, wurden im allgemeinen biografischen Teil bereits erwähnt. Hier werden nun systematisch Yvones Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den verschiedenen sprachlichen Bereichen betrachtet. Dabei wird in der Reihenfolge vorgegangen, in der der Erwerb der sprachlichen Bereiche gewöhnlicherweise erfolgt bzw. abgeschlossen wird. Um ein umfassenderes Bild zu erhalten, möchte ich nicht nur auf die jetzige Situation schauen, sondern auch Yvones bisherige Entwicklung im Blick haben. Abschließend greife ich zu jedem Bereich die Fragen auf, die *Dehn* und *Hüttis-Graff* (vgl. ebd. 2006, 18) für Lernbeobachtungen formuliert haben: Was kann Yvonne schon? Was muss sie noch lernen? Was kann sie als Nächstes lernen? Damit werden der Lernprozess, der Anspruch des Lerngegenstandes und mögliche folgende didaktisch-methodische Entscheidungen in den Blick genommen (vgl. ebd., 64). Da die verschiedenen sprachlichen Bereiche im Kapitel zu Schwierigkeiten im Spracherwerb schon erklärt wurden, folgt hier nur die Darstellung von Yvones Fähigkeiten und Schwierigkeiten in diesen Bereichen.

a) Fähigkeiten und Schwierigkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich

Geschichte/Vorwissen

Wie schon erwähnt, hatte Yvonne Schwierigkeiten im phonologischen Bereich. Sie ersetzte den palatalen (im Bereich des weichen Gaumens gebildeten) Laut [g] durch den alveolaren (im Bereich des Zahndammes gebildeten) Laut [d]. Man spricht hier von einer Alveolarisierung oder Vorverlagerung. Dieser Prozess wurde mithilfe von Logopädie überwunden. Laut Akte lagen die Förderschwerpunkte der Logopädie in der Stärkung expressiver Fähigkeiten und der phonologischen Bewusstheit (welche laut Akte an der Reduktion dieser Lautersetzung, der Segmentierung von Silben und Reimen ansetze) sowie im Lesen. Die Mutter berichtet von einer guten Beziehung von Yvonne zur Logopädin.

Jetzige Situation/eigene Beobachtungen

Yvones Aussprache scheint unauffällig, ihre Äußerungen sind artikulatorisch gut verständlich. Zu meinem Erstaunen habe ich jedoch eine Plosivierung beim nachträglichen Anhören einer Audioaufzeichnung herausgehört („nach den

Dommerferien“ am 17.05.2013). In der Situation selbst war mir dies nicht aufgefallen. Vielleicht ist das auch nur ein „Versprecher“ gewesen. In ihrer Spontansprache sagte Yvonne am 22.04.2013 zu Kommissar Knorke teilweise „Kommissar Knorkel“, beim Lesen hingegen liest sie den Namen meist korrekt vor. Am 08.04.2013 erklärt sie außerdem, dass sie zu „Kettcar®“ immer „Ketkat“ sage, was eine Assimilation darstellt. Auf den Zusammenhang zwischen Phonologie und Schriftsprache wurde schon im Kapitel 3.1.1.3 hingewiesen. Yvonne hat ein hohes Sprechtempo.

Was kann Yvonne?

Yvonne hat in den meisten Fällen den phonologischen Prozess der Vorverlagerung überwunden.

Yvonne spricht deutlich, sodass man sie verstehen kann.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne zeigt keinerlei phonologische Prozesse mehr.

Yvonne atmet mehr mit der Bauchatmung, ihr Atemfluss ist auch beim Vorlesen durchgängig.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne zeigt keinerlei phonologische Prozesse mehr.

b) Fähigkeiten und Schwierigkeiten im morphematisch-syntaktischen Bereich

Geschichte/Vorwissen

Yvannes Fähigkeiten und Schwierigkeiten wurden in keinem vorhergehenden Bericht in der Akte erwähnt, deshalb gehe ich davon aus, dass dieser Bereich bei ihr als altersgemäß entwickelt betrachtet wurde.

Jetzige Situation/eigene Beobachtungen

Im Gespräch mit Yvonne scheint der morphologisch-syntaktische Bereich unauffällig. Bei der Transkription einiger freier Sprachproben fiel mir auf, dass Yvonne meist grammatisch korrekte Sätze bildet, auch wenn sie diese nicht immer zu Ende führt. Und es finden sich, wie für die schwäbische Region typisch, dialektische

Besonderheiten (wie z. B. „mir“ statt „wir“ oder „wo“ als Relativpronomen). Deshalb habe ich mich dafür entschieden, Yvones Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich Morphologie und Syntax nur exemplarisch aufzuzeigen. Im Folgenden werde ich einige ihrer Äußerungen nach morphematischen und syntaktischen Gesichtspunkten analysieren. Ich orientiere mich dabei am Grammatikraster nach *Füssenich/Jung* (2010) welche sich auf das Modell der Erwerbsstufen nach *Clahsen* beziehen. Grundlage sind freie Sprachproben, sodass eine natürliche Kommunikationssituation gestaltet werden kann, das Kind sich nicht unter Druck fühlt und dafür keine gesonderte Sitzung eingeplant werden muss.

Im **syntaktischen Bereich** verwendet Yvonne in der mündlichen Sprache stets die korrekte Verbstellung. Eine Äußerung vom 15.04.2013, bei der es inhaltlich darum ging, wie ein Spiel gespielt werden soll, zeigt, wie komplex Yvones Äußerungen zum Teil schon sind:

„Ja, weil ihr, ihr müsst des dann uns sagen und wer als erst, wer die Meisten dann hat, der hat dann gewonnen.“ (1)

Hier sieht man, dass Yvonne schon über ein Satzgefüge mit einem Haupt- und Nebensatz verfügt. Dabei benutzt sie korrekt die Verbzweitstellung im Hauptsatz und die Verbrandstellung im Nebensatz. Die Konjunktion ‚weil‘ kann in der mündlichen Sprache auch am Satzanfang stehen (vgl. Menzel 1989, 18). Sie verwendet im ersten Teil des Satzes Subjekt (ihr), Prädikat (sagen müssen), Akkusativobjekt (des), Dativobjekt (uns) und adverbiale Bestimmungen (z. B. dann). Sie lässt einen Teil des Satzes unvollständig („wer als erst“) und formuliert dann um („wer die meisten hat“), was jedoch im Gegensatz zur geschriebenen Sprache für die gesprochene Sprache nicht untypisch ist.

Ein Beispiel für einen komplexen Satz mit korrekter Negation ist Yvones Äußerung vom 17.05.2013:

„Und wenn man's halt nicht geschafft hat und umfällt, dann muss man stehen bleiben.“ (2)

Yvonne beherrscht die Verberststellung bei Imperativen und die korrekte Verbstellung bei Entscheidungs- und W-Fragen:

„Darf ich jetzt wieder?“ (Äußerung am selben Tag, 15.04.2013) (3)

„Wer fängt an?“ (Äußerung am 08.04.2013). (4)

An Äußerung (4) wird außerdem ersichtlich, dass Yvonne zusammengesetzte Verben (an-fangen) trennt, sofern dies nötig ist. An diesen Beispielen wird exemplarisch deutlich, dass Yvonne über elaborierte syntaktische Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache verfügt.

Nun werde ich ebenfalls exemplarisch auf Yvones syntaktische Fähigkeiten in der geschriebenen Sprache anhand Beispiele eines Textes mit dem Titel <Alles über mich> eingehen, den sie am 18.03.2013 verfasst hat.

Auch in der geschriebenen Sprache scheinen dialektale Besonderheiten durch, wie man am folgenden Beispiel erkennt:

<mir haben for zorka 3 Jahren gebaut.> (5)

Dieser Satz enthält ebenfalls mehrere Satzglieder (Subjekt, Prädikat, adverbiale Bestimmung der Zeit), die in korrekter Reihenfolge verschriftet wurden.

Allerdings hat Yvonne noch Schwierigkeiten in der geschriebenen Sprache mit dem Satzkonzept, wie folgende Sätze zeigen:

< Ich bin Yvonne ich bin 8 Jahre alt.> (6)

<ich habe einen Kleinen bruder er heißt Stefan und ist 5 Jahre alt.> (7)

Dass es sich dabei nicht um einmaliges Vergessen von Satzschlusszeichen handelt, sondern dies öfters passierte, zeigte die Erfahrung. Dies wurde durch eine Aufgabe im Bogen zur Diagnostik metasprachlicher Fähigkeiten für Klasse 3 von *Füssenich/Husen* (2003) noch deutlicher. Die 8. Aufgabe besteht darin, in einem kleinen Text die Satzschlusszeichen zu setzen. Der Text ist vier Zeilen lang und handelt von einer Familie und ihrem Hund. Die Wörter bestehen alle aus Großbuchstaben. Hier (s. Anhang) setzte Yvonne die Satzschlusszeichen scheinbar willkürlich.

Yvones Sätze scheinen im Gegensatz zur mündlichen Sprache weniger komplex, beinhalten jedoch ebenfalls mehrere Satzglieder, wie folgender Satz, den sie zu Hause freiwillig dazugefügt hat, zeigt:

<Am Wochenende gehe ich immer mit meinem Papa raus, wir spielen und ich und mein Bruder fahren Ketkar.> (8)

Das Komma wurde vermutlich durch einen Erwachsenen angeregt, aber trotzdem zeigt dieser Satz, wie Yvonne mehrere Satzglieder in korrekter Reihenfolge aneinanderfügt.

Im Bereich Morphologie verwendet Yvonne in der gesprochenen und geschriebenen Sprache verschiedene Wortarten:

Vollverben, wie „sagen“ (1) und <bauen> (6),

Kopulae wie <sein> (6) oder <heißen> (8)

Modalverben wie „müssen“ (2) oder „dürfen“ (3)

Auxiliare wie „haben“ (5) sowie

Unbestimmte **Artikel** wie <einen> (7) und bestimmte Artikel wie „die“ (1),

Personal**pronomen** wie „ihr“ (1) oder <ich> (6), Relativpronomen wie „der“ (1), Interrogativpronomen wie „wer“ (4), Indefinitpronomen wie „man“ (2) und Possessivpronomen wie <meinem> (8)

Präpositionen wie <am> (8)

Adjektive wie <kleinen> (7)

Adverbien wie <immer> (8)

Konjunktionen wie „wenn“ (2), <und> (7) und

Nomen wie z. B. „Jahren“ (5), <Bruder> (8).

Auch gleicht sie die Verben den Subjekten korrekt an, z. B. „Wer fängt ...“ (4), <ich bin> (6) oder <ich und mein Bruder fahren> (8). Wie das Transkript vom 06.05.2013 zeigt (s. Anhang) verfügt Yvonne auch über den Modus des Konjunktivs („... sein sollte“), auch wenn es sich hier evtl. um eine sprachliche Ganzheit handeln könnte, die sie oft gehört hat.

Wie in den obigen Äußerungen exemplarisch deutlich wird, verwendet Yvonne die Genera und Kasusmarkierungen korrekt. Genauso verwendet sie das Perfekt korrekt und vergisst das Auxiliar „haben“ nicht.

Insgesamt lässt sich Folgendes resümieren:

Was kann Yvonne?

Yvonne verfügt über alle grundsätzlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten im morphologischen und syntaktischen Bereich.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne verfügt über ein Satzkonzept, das sie vor allem auch in der geschriebenen Sprache anwendet.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne weiß, was ein Satz ist und kann dies durch Setzen eines Satzschlusszeichens kenntlich machen.

c) Fähigkeiten und Schwierigkeiten im semantisch-pragmatischen Bereich

Geschichte/Vorwissen

In Yvannes Akte lässt sich in einem Eintrag vom Jahr 2012 lesen, dass sie über einen altersgemäßen Wortschatz verfügt. Was ein altersgemäßer Wortschatz ist, ist natürlich Definitionssache. Aber mit diesem Eintrag kann man davon ausgehen, dass keine besonderen Schwierigkeiten im Bereich Wortschatz festgestellt wurden und davon ausgegangen wird, dass sie entsprechend ihres Alters über die Wörter verfügt, die sie braucht um das zu sagen, was sie ausdrücken möchte.

Jetzige Situation/eigene Beobachtungen

Um Yvannes Strategien zur Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu analysieren, habe ich einige ihrer Äußerungen in den Beobachtungsbogen von *Füssenich/Geisel* (2008) eingeordnet. Da dieser Bogen eigentlich für jüngere Kinder konzipiert ist, werde ich exemplarisch eine Einschätzung von Yvannes pragmatischen Fähigkeiten anhand einiger Beispiele geben und schließlich kurz auf ihre metasprachlichen Fähigkeiten eingehen. Bei der Analyse metasprachlicher Fähigkeiten lege ich einen Schwerpunkt auf das Begründen und beziehe den schon erwähnten Bogen zur Diagnostik metasprachlicher Fähigkeiten für Klasse 3 von *Füssenich/Husen*, der im Rahmen des 3. FUN-Kollegs entstand, mit ein.

Beim Ausfüllen des Beobachtungsbogens zum Erwerb von Bedeutungen nach *Füssenich/Geisel* (2008, 55-57) ordnete ich verschiedene Äußerungen aus mehreren Sitzungen im April und Mai 2013, verschiedenen Kategorien zu (vgl. Anhang). Von den Strategien, die zur Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten dienen, nutzte Yvonne hauptsächlich das Nachfragen bei unbekannten Begriffen. Die Strategie, bei unbekannten Begriffen nachzufragen, ist wohl auch die effizienteste, um Situationen zu verstehen und rasch das entsprechende Wort für einen Begriff zu erfahren. Selten bildete sie auch Wortneuschöpfungen wie „Drinnenraum“ am 17.05.2013. Sprachliche

Korrekturen, die sie selber vornahm, bezogen sich meist auf die Grammatik. Ein Hinweis dafür, dass Yvonne sich gerne mit Sprache beschäftigt und über Sprache nachdenkt, ist die Tatsache, dass ihr die Teekesselrätsel große Freude bereitet haben. Diese Rätsel bestehen aus scheinbar paradoxen Fragen, deren Antwort jedoch logisch wird, da es zwar dieselbe Worthölse ist, diese jedoch mit zwei semantischen Bedeutungen gefüllt ist. Hier ein Beispiel: Welcher Hahn kräht nicht? Der (Wasser-) hahn. Das ist zwar auch ein Hahn, aber ein ganz anderer als der Gockelhahn.

Von den Strategien, die auf Schwierigkeiten bei der Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten hindeuten, wendet Yvonne vor allem zwei an. Zum einen ist das der Rückgriff auf vorsprachliche Kommunikation, nämlich auf Gegenstände zu zeigen, anstatt sie zu benennen. Dadurch werden unbekannte Begriffe oder Wörter nicht geklärt. Genauso verhält es sich bei den Ersetzungen, die Yvonne vornimmt. Das sind zum einen Ersetzungen durch allgemeine Oberbegriffe, wie z. B. „davor war so ein Teil“ (vom 08.04.2013) oder durch andere Wörter aus demselben semantischen Feld, so verwendete sie z. B. Fußball für Volleyball (am 13.05.2013). Des weiteren benutzt Yvonne häufig Demonstrativpronomen wie „denen“. Trotz dieser Strategien, die eher nicht zur Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten beitragen, sind Yvonnens Erzählungen fast immer gut verständlich und sie erzählt auch gerne über Dinge, die ihr gefallen oder von eigenen Erlebnissen.

Yvonne ist ein Kind, das meiner Ansicht nach grundlegende pragmatische Gesprächsregeln kennt und anwendet. So begrüßt sie und verabschiedet sich mit kurzen Grüßen. Sie kann auch ihre Wünsche und Irritationen ausdrücken, so sagt sie z. B. im Gespräch „Kannst du mal bei mir?“ und „Ich möchte aber Erster!“, „Ich hab gedacht, Punkt!“ (alle Äußerungen vom 06.05.2013). Yvonne beherrscht grundlegend die Regeln des turn taking, auch wenn es ihr manchmal schwer fällt, sich zurückzuhalten, wenn ihr etwas besonders wichtig ist (vgl. in den Transkripten im Anhang).

Yvonne hält Spielregeln ein und kann auch zum Gelingen eines Spieles beitragen: „Ä:hm, ich fang mal an und ich zeig's dir.“ (Äußerung vom 17.05.2013). In ihr vertrauten Situationen verfügt Yvonne also über gute pragmatische Fähigkeiten. Was ihr allerdings noch Schwierigkeiten macht, ist das Argumentieren. Meist argumentiert sie generell, wie „So find' ich's besser“ (15.04.2013). Im Unterricht sollten sie für eine Buchvorstellung ankreuzen, wie sie ihr Buch fanden und dann eine Begründung dazu schreiben. Yvonne hat spannend, interessant und empfehlenswert angekreuzt. Hinter <Begründung:> schrieb sie: <ich finde das Buch das ich habe das beste> (s. Anhang!) Auch beim Fragebogen zur Metasprache nach *Füssenich/Husen* (2003) hatte Yvonne

mit einigen Begründungen Schwierigkeiten, so schrieb sie auf die Frage <Man kann mit einem Messer schneiden. Warum?> mit <wen das fleisch hart sit.> Auf die Frage, was der Unterschied zwischen Messer und Gabel sei formulierte sie: <das Messer schneiden besser.> Dieser Satz ist jedoch auch morphologisch nicht korrekt, was untypisch für Yvonne ist und evtl. auf verringerte Aufmerksamkeit oder Sorgfalt hinweist. Auf die Frage, warum einige Wörter groß geschrieben werden, antwortete sie: <wenn der die das da för>. Sie bezieht sich also auf die Artikelprobe, auch wenn das eher eine Methode ist, zu erkennen, ob man ein Wort groß schreibt und nicht die Begründung, warum man das Wörter groß schreibt.

Auf andere Fragen hingegen wusste sie eine kompetente, nachvollziehbare Antwort: Beispielsweise schrieb sie auf die Frage, was Stuhl und Sessel gemeinsam haben: <man kann auf sie sitzen.> Ebenfalls nachvollziehbar begründete sie mündlich am 06.05.2013, warum sie die Klebestreifen nicht einfach in ihr Heft kleben wollte: „Ja, ähm dann gehen se, aber dann, wenn ich ähm, des aufmach, dann kleben sie aber dann nicht mehr.“. Und ein anderes Mal, am 26.04.2013,2013, begründete sie, warum sie in der Förderstunde gerne ihre Hausaufgaben macht, damit sie diese nicht mehr zu Hause machen muss und bei gutem Wetter nach draußen kann:

Y: „Weißt du, dann hab ich nämlich äh am Wochenende keine Hausaufgaben ... und dann.. find' ich's toll, dann muss ich nämlich nichts machen und dann kann ich auch, wenn's dann mal schönes Wetter ist am Wochenende, kann ich auch dann, heute die Gelegenheit tun und muss keine Hausaufgaben machen, weil.. dann muss ich ja nächste Woche nicht so schön werden und am ersten .. Mai ... am, gehe ich mit meiner Oma und Opa ins F. [Name des Schwimmbads].“

K: „Oh, toll.... Ja, ich hab nur auch noch was vorbereitet, aber mal gucken, vielleicht-“

Y: „Ja, weißt du, dann muss ich ähm, keine, muss ich nämlich keine Hausaufgaben machen und dann kann ich noch heute das schöne Wetter nutzen...“

K: „Mhm, des stimmt. Okay, dann machen wir weiter.“

Dass Yvonne über Sprache nachdenken kann, zeigte sich auch in Gesprächen über Rechtschreibung (z. B. antwortet sie auf die Frage (am 08.04.2013), warum man <Wochenende> groß schreibt mit „das Wochenende“, eine Strategie, die sie vermutlich in der Logopädie gelernt hat, da ihr Klassenkamerad Marc diese nie nennt. Auf die

Frage, was der Unterschied zwischen ihren Verschriftungen von <immer> und <imer> ist, antwortet sie, dass der Unterschied an den zwei „m“s liege.)

Die Satzabbrüche, die in Yvones mündlicher Sprache vorkommen können verschiedene Gründe haben. Zum einen kann es sein, dass sie einen Gedanken noch nicht zu Ende gedacht hat und ihr das erst beim Sprechen auffällt. Zum anderen könnte es sein, dass ihr ein Wort fehlt oder nicht einfällt. Eine weitere Möglichkeit ist, dass Yvonne merkt, dass sich der Satz, so wie sie ihn begonnen hat, grammatisch nicht korrekt weiterführen lässt und sie ihn umstellen muss. Eine andere mögliche Erklärung ist, dass die Satzabbrüche gegebenenfalls durch Unsicherheiten in der Aussprache eines möglichen folgenden Wortes bedingt sind. Da dies jedoch nicht geklärt wurde, können nun auch keine Schlussfolgerungen gezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich über Yvones Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale im Bereich Semantik, Pragmatik und Metasprache Folgendes sagen:

Was kann Yvonne?

Yvonne verfügt über einen Wortschatz, der ihr ermöglicht, die meisten Dinge, die ihr auf dem Herzen liegen, auszudrücken. Wörter, über die sie nicht verfügt, kann sie meist umschreiben. Sie erweitert ihren Wortschatz, indem sie nach unbekannten Begriffen fragt. Sie verfügt außerdem über die grundlegenden Kommunikationsregeln und wendet diese an.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne erweitert ihren Wortschatz, indem sie, anstatt auf Dinge zu zeigen, diese konsequent erfragt oder Sprachvorbilder imitiert. Dadurch ist ihre Sprache sehr klar und präzise. Außerdem argumentiert Yvonne klar, differenziert und für den Kommunikationspartner gut nachvollziehbar.

Yvonne hört aktiv zu.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne versetzt sich in den Kommunikationspartner hinein und argumentiert mit inhaltlich überzeugenden Argumenten.

d) Fähigkeiten und Schwierigkeiten in der Schriftsprache – Bereich Lesen

Geschichte/Vorwissen

Yvonne wächst in einer Familie auf, in der Bücher vorhanden sind. Von der Mutter weiß ich, dass, zumindest jetzt und wahrscheinlich auch schon früher, regelmäßige Vorleserituale eine Rolle spielen. Yvonne selber besitzt eigene Bücher. Trotzdem hatte sie erhebliche Schwierigkeiten beim Lesenlernen. Yvannes Mutter erzählte, dass sie in der zweiten Klasse noch nicht lesen konnte und stattdessen Texte auswendig vorgetragen hat. Vorlesesituationen ungeübter Texte waren für Yvonne nachvollziehbarer Weise sehr unangenehme Augenblicke. Deshalb bekam Yvonne, wie beschrieben, schon seit der ersten Klasse Hilfe beim Lesen, ab dem zweiten Halbjahr der zweiten Klasse bekam sie dann spezielle Förderung im Bereich Lesen. Seit Mai 2012 bekommt sie - anstelle dieser Leseförderung - zusammen mit dem Inklusionskind Marc einmal in der Woche zwei Schulstunden lang Förderung in den gesamten sprachlichen Bereichen. In einem Gutachten vom März 2012, als Yvonne eben in der Mitte der zweiten Klasse war, hat eine Fachärztin für Phoniatrie und Phonologie in einem Bericht festgehalten, dass sie stockend lese und ihr das Sinnverständnis bei einem ganzen Text schwerfalle. Beim Salzburger Lesetest (ein standardisierter Lesetest) belegte sie einen Prozentrang zwischen 1 und 4, was außerordentlich auffällig ist und auf große Schwierigkeiten hinweist. In diesem Bericht wird bei Yvonne dann auch eine „LRS“ diagnostiziert. Im November 2012 berichtete dieselbe Ärztin ausschließlich von Schwierigkeiten beim Satz- und Textverständnis und bezog sich auf ELFE, ebenfalls ein standardisiertes Verfahren, welches das Leseverständnis testet und dabei zwischen Wort-, Satz-, und Textebene differenziert. Das bedeutet aber, dass Yvonne zu dieser Zeit auf Wortebene bereits lesen und verstehen konnte.

Jetzige Situation/eigene Beobachtungen

Da- wie aus der Akte ersichtlich wurde- Yvonne schon vielen Test unterzogen wurde und ich daher einige Informationen entnehmen konnte, verzichtete ich auf weitere standardisierte Tests. Außerdem verspreche ich mir durch informelle Verfahren einen besseren Hinweis darauf, wie Yvannes Förderung weitergehen kann. Als ich Yvonne am 25.02.2013 das erste Mal begegnete, las sie den Text „Gehen Kinder überall auf der Welt zur Schule?“ leise und redete mit Frau Grün darüber. Der Inhalt des Textes knüpfte an Inhalte aus dem MeNuK-Unterricht an. Dieser Text ist für mein Verständnis recht komplex (s. Anhang). Trotzdem konnte Yvonne bei Nachfragen von Frau Grün immer eine Antwort passend zum Text finden und auch Wichtiges aus dem Text

herausnehmen. So war mein erster Eindruck von Yvones Leseverständnis ein positiv-überraschter und ihr Leseverständnisses muss nach meiner Einschätzung im letzten halben Jahr zugenommen haben, da es nicht mehr der Darstellung in der Akte entspricht. Auch später, als Yvonne und Marc bei der Förderung von Frau Grün leise Kommissargeschichten lasen und dazu Fragen beantworteten, gelang es beiden gut.

Trotzdem vielen mir noch einige Schwierigkeiten auf.

Zum einen ist das Yvones teilweise noch vorhandenes Vermeidungsverhalten in Bezug auf das Lesen. Exemplarisch dafür ist eine Szene, während eines Spiels, bei dem Rätselfragen vorgelesen und beantwortet werden mussten (s. Anhang, Transkript vom 18.04.). Zu Beginn versuchte Yvonne, die Rolle des Vorlesers auf die Erwachsenen zu schieben. Sie gab sich schließlich damit zufrieden, abwechselnd vorzulesen und positiverweise war sie gegen Mitte und Ende des Spiels sogar sehr motiviert, die Rätselfragen vorzulesen und tat das gerne. Auch bei einzelnen Spielfragen des Fragekartenspiels war sie motiviert, diese vorzulesen. Genauso las sie der Klasse gerne vor, was sie und Marc in den Förderstunden erarbeitet hatten (vgl. Transkript vom 06.05.2013).

An zwei unterschiedlichen Tagen (19.04.2013 und 03.05.2013) nahm ich Leseproben von Yvonne auf und analysierte sie anschließend (vgl. Kapitel 3.3.1.1). Dabei handelte es sich am 19.04.2013 um einen Text von *Wladimir Sutejew* mit dem Titel „Drei Kätzchen“ (in: von *Wedel-Wolff*, 2006, 94f.). Diesen Text las Yvonne ungeübt vor. Am 03.05.2013 las Yvonne den Text „Mäusekrimi“ von Josef Guggenmos (in: *Wedel-Wolff*, v. 2006, 105) laut, nachdem sie ihn zuvor bereits einmal leise durchgelesen hatte. Später las sie vier Tipps zum Vortragen von Texten (vgl. *Wedel-Wolff*, v. 2006, 107, s. Anhang) laut vor, allerdings mit einer Unterbrechung nach jedem Tipp, da dieser stets sogleich realisiert wurde. Bei den Tipps handelt es sich um eine Arbeitsanweisung in „ich-Form“ (z. B. „Ich lese still den ganzen Text...“ (vgl. ebd.).

Yvonne las die drei Texte relativ langsam vor – bei den Texten, die sie ad hoc las, las sie durchschnittlich zwischen 50 und 60 Wörtern pro Minute, bei dem Text, den sie davor leise durchlas waren es 74 Wörter in einer Minute. Das ist ein langsames Lesetempo (vgl. ebd, 115). Brügelmann (vgl. ebd. 1981, 84f.) stellt die Hypothese auf, dass bei einem langsamen Lesetempo auch die Sinnentnahme erschwert werde, da es ein Hinweis darauf sei, dass zu viel Energie und Aufmerksamkeit in das Erlesen aufgewandt werde und somit diese Aufmerksamkeit bei der Sinnentnahme fehle. Allerdings ist das Sinnverständnis beim lauten Vorlesen meist sowieso eingeschränkt, vor allem bei für den Leser anspruchsvollen Texten – dafür eignet sich besser leises oder halblautes durchlesen. Zurück zu Yvones Lesegeschwindigkeit lässt sich aber

feststellen, dass ihre Lesegeschwindigkeit, wenn man bedenkt, dass sie erst seit gut einem Jahr wirklich lesen kann und man sie mit einem Erstklässler vergleicht, durchschnittlich bis hoch ist (vgl. von Wedel-Wolff 2006, 115).

Bei der Analyse Yvones freier Leseprobe fiel mir auf, dass Yvonne beim Lesen Hypothesen bildet. Zum Teil zeigt sich das in sinnvollen Verlesungen (wie Mehlbox statt Mehdose, vgl. Transkript vom 19.04.2013). Besonders häufig liest sie in dieser Probe Verben im Präsens statt im Präteritum (beispielsweise „klettern“ anstelle von <kletterten> am 19.04.2013 oder „liest“ anstelle von <las> am 03.05.2013). Bei den Texten, die Yvonne las, fiel dies in der Bedeutung kaum auf, bei komplexen Anweisungen oder Beschreibungen kann solch ein feiner Unterschied aber wichtig für das vollständige Verständnis sein.

Yvonne überprüft ihre Hypothesen anscheinend auch. Ein Beispiel, an dem man erkennt, dass sie dafür morphologischer Regelmäßigkeiten nutzt war, als sie anstelle von <Es waren einmal drei Kätzchen> anfang, „Es war einmal dr“ zu lesen. An dieser Stelle stockte sie. Sie hatte wohl bemerkt, dass anschließend Kätzchen, also ein Nomen im Plural, stand und dass dies grammatikalisch nicht mit <war> übereinstimmt. Sie korrigierte sich dann und las: „Es waren einmal drei Kätzchen.“

Überhaupt sind etwaige Verlesungen Yvones stets grammatikalisch korrekt. Auch bei einzelnen Äußerungen, die sie nicht korrigiert, die aber teilweise den Sinn entstellen. So ließ sie am 19.04.2013 „vor ihr“ statt <vorher>, was visuell sehr ähnlich ist, und am 03.05.2013 „bedeuten“ anstelle von <betonen>. Außerdem lässt sie am 19.04.2013 „erspäter“, ein Wort, das in der deutschen Sprach nicht existiert, als Verlesung anstelle von „erspähnen“ stehen. Das ist ein Hinweis darauf, dass sie wohl denn Sinn des Textes an dieser Stelle nicht verstanden hat. Allerdings kennt sie das Wort „erspähnen“ vielleicht auch nicht (obwohl sie die Frage, ob sie außer Kanapee noch ein Wort nicht kenne, verneinte) und kann so dem Wort und damit dem Satz keine Bedeutung zumessen.

Dass Yvonne auch die Taktik „Ausnutzen von bekannten Wortteilgestalten“ (vgl. Brügelmann 1981, 83) beherrscht, zeigt sich daran, dass sie ihr unbekannte oder schwierige Wörter in Silben untergliedert erliest (beispielsweise „er-leben“ am 03.05.2013).

Die „Zuordnung von Laut(folgen) zu Schriftzeichen(folgen)“ (vgl. ebd., 84) wendet Yvonne ebenfalls an. Dies wird vor allem bei ihr unbekannten oder schwierigen Wörtern ersichtlich (z. B. <hinterdrein>, s. Transkript vom 19.04.2013). Allerdings erkennt man hier auch, wie viel Mühe ihr diese Strategie noch macht oder wie unsicher sie dabei ist, wenn sie das Wort noch nicht kennt. Bei besagtem Wort <hinterdrein>

unternahm Yvonne acht Versuche. Eigentlich gelang ihr die Graphem-Phonem-Zuordnung schon nach dem vierten Versuch, allerdings versuchte sie weiter, da sie dieses Wort nicht in ihrem inneren Lexikon finden konnte. Auf der einen Seite empfinde ich es als hilfreich, dass sie versucht, dem Text zu verstehen, und so nach ihr bekannten Wörtern sucht. Auf der anderen Seite ist es eine Unterbrechung kostet viel Zeit und Energie und es kann sein, dass dadurch der Sinnzusammenhang des gesamten Textes erschwert wird.

Weiter finde ich es auffällig, dass Yvonne ihren Artikulationsstrom oft unterbricht und nach vielen Worten eine kleine Pause macht. Dies könnte mit der Atmung zu tun haben oder ein Zeichen dafür sein, dass es für sie Anstrengung bedeutet, Wörter zu lesen.

Insgesamt halte ich fest, dass Yvonne über alle Taktiken des Lesens verfügt, jedoch zum Teil noch zu sehr hypothesengeleitet vorgeht und sich bei der Graphem-Phonem-Zuordnung noch teilweise unsicher zu fühlen scheint.

Ihre Motivation hängt stark vom Inhalt der Texte und der Situation ab. Wenn Yvonne genügend Zeit gelassen wird, kann sie Texte verstehen und Fragen dazu beantworten.

Was kann Yvonne?

Yvonne wendet verschiedene Taktiken des Lesens an, vor allem das silbenweise und das hypothesengeleitete Lesen sowie das Ausnützen morphologischer Regelmäßigkeiten.

Yvonne versteht die meisten Texte und kann Informationen aus Texten wiedergeben.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne vermeidet das Lesen nicht sondern liest gerne auch längere Texte.

Yvonne überprüft ihre Hypothesen beim Lesen anhand des Textes sorgfältig. Sie gibt sich erst dann zufrieden, wenn sie einen ganzen Text komplett verstanden hat.

Yvonne hat die Graphem-Phonem-Zuordnung vollständig automatisiert.

Yvonne liest durchgehend flüssig.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne liest verschiedene Texte und ist motiviert, weitere Texte zu lesen. Sie macht positive Erfahrungen beim Lesen.

Yvonne liest sinnverstehend.

Yvonne liest flüssig.

e) Fähigkeiten und Schwierigkeiten in der Schriftsprache – Bereich Schreiben

Zum Bereich Schreiben gehören nach dem Drei-Säulen-Modell von *Füssenich* (2006) die Bestandteile Motivation, Texte verfassen sowie Rechtschreib- und Grammatikfähigkeiten.

Diese drei Bestandteile nahm *Husen* (2009) in ihren „Kriterien für die förderorientierte Auswertung von Texten Lernender“ (ebd., 147) auf und erstellte daraus ein „Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und –schwierigkeiten in Texten Lernender“ (ebd., 229). Nach diesem Raster habe ich Yvones Schreibprozesse analysiert. Die genauen Ergebnisse sind im Anhang mit Beispielen beschrieben, hier werden sie nur kurz erklärt.

Yvones Motivation zum Verfassen von Texten variiert in Abhängigkeit von Schreibanlass und Situation. Den Text über sich selbst und ihren Geburtstag verfasste sie sehr gerne. So schrieb sie beispielsweise einen Teil des Textes über sich selbst ohne Aufforderung zu Hause. Über ihren Fahrradunfall schrieb sie nicht so gerne. Hier fiel ihr Text auch viel kürzer aus.

Insgesamt stellt sich Yvonne angemessen auf die schriftliche Sprache ein und berücksichtigt, dass der Kommunikationspartner ausreichend explizite Informationen benötigt. Sie bringt Wissen und zumeist ausreichend Wortschatz in ihre Texte mit ein und kann zu einem bestimmten Thema schreiben. Ihre Texte sind in sich stimmig, oft aber eher Beschreibungen als Erzählungen mit einem Höhepunkt. Yvonne nimmt selten inhaltliche Überarbeitungen vor. Sie schreibt lesbar, aber manchmal undeutlich, vor allem, wenn sie Stellen verbesserte. Insgesamt nimmt Yvonne von sich aus keine oder nur wenige Überarbeitungen vor.

Im Bereich der grammatischen Fähigkeiten hat verschriftet sie fast immer vollständige Sätze mit den korrekten Artikeln und Kasusformen. Dabei handelt es sich meist um einfache Hauptsätze. Die Zeitformen sind überwiegend korrekt gebildet aber nicht immer passend. Größere Probleme hat Yvonne beim Setzen von Satzschlusszeichen. Sie nimmt keine grammatischen Überarbeitungen vor.

Im Bereich der Rechtschreibfähigkeiten habe ich zusätzlich das Analyseraster Rechtschreibung von *Crämer* (2012)(s. Anhang) zur Hilfe genommen. Überwiegend verschriftet Yvonne die Wörter alphabetisch richtig, ähnliche Vokale zu unterscheiden bereitete ihr teilweise noch Schwierigkeiten. Nicht immer korrekt bei ihren Schreibungen sind auch die Reihenfolge der Buchstaben und das vollständige Verschriften aller Buchstaben sowie der Schreibung artikulatorisch schwieriger

Rechtschreibmuster. Das kann auch mit ihren (in der Spontansprache überwundenen) phonologischen Schwierigkeiten zu tun haben. Überwiegend verschriftet sie ihre Wörter aber alphabetisch korrekt (s. Analyseraster Rechtschreibung). Yvonne kennt Merkelemente der orthografischen Strategie (wie das <v>), kennt aber noch nicht alle Wörter, die mit <v> geschrieben werden. Sie nimmt häufig eine Übergeneralisierung des Dehnungs-h vor, was zeigt, dass sie sich damit beschäftigt. Genauso wendet sie bei den Regelementen die Strategie der Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal teilweise an, was korrekte Schreibungen und Übergeneralisierungen zeigen, jedoch wendet sie diese Regel nicht immer an. Das kann ein Hinweis dafür sein, dass Yvonne gerade (unterbewusst) an dieser Regel arbeitet. Yvonne orientiert sich bei der Schreibung außerdem an Morphemen und schreibt häufige Wörter richtig. Bei der morphematischen Strategie scheint ihr nur die Zusammen- und Getrennschreibung noch nicht ersichtlich zu sein. Bei den wortübergreifenden Strategien verschriftet sie Nomen und Satzanfänge oft mit kleinem Anfangsbuchstaben. Außerdem verwechselt sie teilweise noch optisch ähnliche Grapheme. Abweichende Graphemformen, die es im Deutschen nicht gibt, verschriftet sie aber nicht. Genauso denkt sie an die Oberzeichen.

Was kann Yvonne?

Yvonne ist motiviert, Texte zu Themen, die sie beschäftigen, zu verfassen.

Yvonne kann Texte aus der Sicht der Lesenden verfassen und verständlich formulieren.

Yvonne beherrscht die alphabetische Strategie weitgehend und verfügt über einzelne morphematische und orthografische Elemente.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne kann Texte gestaltend erzählen.

Yvonne beherrscht die alphabetische Strategie vollständig.

Yvonne setzt Satzschlusszeichen und schreibt am Satzanfang sowie bei Nomen groß.

Yvonne beherrscht Doppelkonsonanz-Regel nach kurzem Vokal.

Sie kennt alle wichtigen Merkwörter, die mit <v> anfangen.

Yvonne kann Wörter korrekt zusammenschreiben.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne verschriftet alle Buchstaben in der korrekten Reihenfolge und unterscheidet ähnliche Vokale.

Yvonne setzt Satzschlusszeichen und schreibt Satzanfänge groß.

Yvonne wendet bekannte Rechtschreibregeln an.

4.1.3 Befunde bezüglich des Selbstkonzepts

Während im Theorieteil dargestellt wurde, was in dieser Arbeit unter dem Konstrukt Selbstkonzept verstanden wird und wie man die verschiedenen Bereiche dieses Konstrukts zu diagnostizieren versucht, folgt der Aufbau dieses Kapitels dem vorangehenden. In diesem Teil werden in den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzepts Yvonnens Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten genauer betrachtet. Es geht darum, welche Erkenntnisse die Anwendung diagnostischer Verfahren in Bezug auf Bereiche von Yvonnens Selbstkonzept lieferten und was davon für die Gestaltung der Förderung beachtet werden kann. Dabei handelt es sich meist um – begründete – Hypothesen, da, wie oben beschrieben wurde, das Konstrukt Selbstkonzept nicht direkt beobachtbar oder quantitativ zu erfassen ist. Allgemeine Informationen über Yvonne und ihr Umfeld, die auch bedeutend für ihr Selbstkonzept sein können, befinden sich im 1. Teil dieses Kapitels, den allgemeinen biografischen Angaben.

Wenn nun im Folgenden Aspekte aus Yvonnens Selbstkonzept beschrieben werden, dann aufgrund von Beobachtungen, Arbeitsprodukten, Befragungen und Yvonnens Akte. Die genauen Beschreibungen von den Beobachtungen und deren Interpretationen befinden sich im Anhang. Genauso ein Fragebogen, den Yvonnens Lehrerin ausgefüllt hat und Transkripte von dem Gespräch mit Yvonnens Mutter und von Gesprächen mit Yvonne selbst während der Förderung. In der nun folgenden Beschreibung orientiere ich mich an dem ‚Individuellen Entwicklungsplan‘ von *Eggert/Reichenbach* 2003 (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 301-313). Fragen, die darin gestellt werden, habe ich als Impulse aufgegriffen.

a) Bereich Fähigkeitskonzept

Yvonne bewertet ihre eigenen Fähigkeiten meist als positiv. So meinte sie, nach einer Aufforderung am 08.04.2013, die Fehler in einem Text zu finden und zu korrigieren: „Da sind doch gar keine Fehler drin.“ (s. Transkript „Gespräch über Texte (08.04.2013)“ im Anhang). Dass sie Stärken in Mathematik hat, erkennt Yvonne selbst. So gibt sie an, dass ihr Lieblingsschulfach Mathe ist und sie schon gut rechnen kann (vgl. Steckbrief im Anhang). Am 13.05.2013 füllt sie beim Fragebogen zum Sozialen Selbst (s. Anhang) aus, dass sie besonders an sich mag, dass sie toll ist (vgl. Anhang). Bekannt ist ihr jedoch auch, dass sie nicht alles gut kann. So schreibt sie in den Steckbrief auf die Frage, was sie noch nicht so gut könne, aber gerne lernen würde, „Sport“. Sie erklärt, dass sie das eben noch nicht so gut könne. Dass sie aber nicht „nicht“ sondern „noch nicht“ formuliert hat, deutet darauf hin, dass sie diese Schwäche nicht stabil sondern variabel einschätzt und damit änderbar. Dieser Umgang mit „Misserfolgen“ ist für erfolgsorientierte Kinder charakteristisch. Marc ergänzt, dass sie beim Rennen langsam sei. Das könnte bedeuten, dass sie von ihrem Umfeld so wahrgenommen wird und sich dies auf ihr Soziales Selbst und ihre Selbsteinschätzung auswirkt. Außerdem erklärt sie am 25.02.2013, dass Förderung dafür da sei, wenn man etwas nicht so gut könne, wie sie. Dass sie Schwierigkeiten beim Lesen hat, scheint sie auch zu wissen, da sie dies z.T. zu vermeiden sucht.

Was kann Yvonne?

Yvonne weiß um Fähigkeiten und Schwächen.

In bestimmten Bereichen weiß sie differenziert über ihre Fähigkeiten und Schwächen Bescheid.

Yvonne schätzt ihre Fähigkeiten eher positiv ein und schreibt „Misserfolgen“ meist variablen Faktoren zu.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne schätzt ihre Fähigkeiten in allen Bereichen differenziert ein.

Yvonne lernt weitere eigene Stärken kennen.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne schätzt ihre Fähigkeiten in weiteren Bereichen (wie z. B. der Schreibung) differenziert ein.

b) Bereich Körperkonzept

Yvonne gibt an, dass sie in Sport noch nicht so gut sei, was mit der Aussage ihrer Mutter übereinstimmt, die angab, dass sie in der motorischen Entwicklung verzögert ist. Ihre Klassenlehrerin gibt außerdem an, dass Yvonne im Bereich der Feinmotorik Schwierigkeiten habe, was sich im Schriftbild äußere. Ausschneiden mag Yvonne auch nicht besonders, am 19.04.2013 fragte sie mich, ob ich ausschneiden könne, da sie legen möchte. Nachdem erklärt wurde, dass wir beide ein Kätzchen ausschneiden und sie dann legen darf, war sie aber sogleich einverstanden.

Trotzdem macht Yvonne gerne Sport, wie sie selber angibt. Außerhalb der Schule bewegt sich Yvonne gerne, spielt Fangen, reitet und spielt Tennis. Die Bewegungsaufgaben innerhalb des Fragekartenspiels (Auf einem Bein stehen, wie ein Frosch hüpfen, Hampelmänner machen u. a., s. Anhang) löste sie gerne und auch erfolgreich.

Yvonne unterstreicht mit ihrer Mimik, was sie ausdrücken möchte. Sie atmet eher flach als tief. Zu ihrem Körper äußert sie sich kaum. Ihre Brille scheint sie nicht besonders zu mögen. Sie vergisst, wenn man sie nicht daran erinnert, sie aufzusetzen. Ihre Körpergröße konnte Yvonne sehr gut einschätzen, sie scheint also ein Körperbewusstsein und ein Wissen um ihre Körperausdehnung zu haben (s. „Wie groß bin ich?“ im Anhang). Yvannes Mutter gibt an, dass ihre Orientierung im Raum nicht besonders gut ausgeprägt sei.

Was kann Yvonne?

Yvonne hat Freude an der Bewegung.

Yvonne kann bestimmte Bewegungen mit Erfolg ausführen und kann ihre Mimik dazu einsetzen, Gefühle auszudrücken.

Yvonne hat ein Gespür dafür, wie groß ihre Körpergröße ist.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne akzeptiert ihre Brille und zieht sie regelmäßig auf.

Yvonne atmet auch mit Bauchatmung.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne atmet ruhiger beim Lesen.

c) Bereich Realselbst

Wie Yvones Mutter angibt, erzähle Yvonne nicht viel von sich selbst. In verschiedenen Situationen konnte ich beobachten, dass sich Yvonne zu ihrem Können in einer Weise äußert, die ich als realistisch ansehe (s. Frage, was sie schon gut kann und was sie noch lernen möchte beim Steckbrief; s. Anhang). Insgesamt denke ich, hat sie noch die Tendenz, ihre Fähigkeiten eher global und eher zu positiv als negativ einzuschätzen (z. B. dass sie alles an sich toll findet und dass sie beim Fehlersuchen im Text davon ausgeht, dass alles richtig ist (vgl. „Fragen zu mir“ und Transkript „Gespräch über Texte (08.04.2013)“ im Anhang). Eventuell könnte dies aber auch mit sprachlichen Schwierigkeiten beim Begründen zusammenhängen, da ihr das bei der Buchbeschreibung ebenfalls schwer fiel (s. Anhang). Sie weiß aber um besondere Stärken (Rechnen) und Schwächen (im Sport). Im Fragebogen zum Sozialen Selbst (s. Anhang) scheint sie auch realistisch zu erfassen, wie sie sich gegenüber ihrer Lehrerin verhält. Auch bei der Einschätzung ihrer Größe liegt Yvonne sehr gut.

Yvonne scheint ihre Familie sehr wichtig zu sein. Ihre Großeltern scheint sie besonders zu schätzen. da sie ihnen die positivsten Attribute zuschreibt (s. „Alles über mich“, Anhang) und der Ort, in dem ihre Großeltern leben, auch ihr Lieblingsort ist (s. „Steckbrief“, Anhang).

Sich selbst malt Yvonne meiner Meinung nach an ihrem wirklichen Aussehen orientiert, so malt sie beispielsweise die rosa Strähnchen in ihre blonden Haare.

Was kann Yvonne?

Yvonne kann bestimmte Stärken und Schwierigkeiten realistisch einschätzen.

Yvonne kann ihre Körpergröße realistisch einschätzen.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne's Einschätzungen über ihr Können passt sich weiter der Realität an.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne schätzt ihre Fähigkeiten im Verfassen von Texten realistisch ein. Sie weiß um Dinge, die sie besonders beachten muss und überarbeitet ihre Texte daraufhin selbstständig.

d) Bereich Idealselbst

Danach gefragt, welches Tier sie gerne sein würde, nennt Yvonne ein Pferd mit der Begründung, dass man darauf reiten könne, weil sie groß seien und man mit ihnen alle Rennen gewinnen könne (s. Anhang „Was ein Tier so alles kann“). Beachtet man dabei auch, dass Yvonne gerne noch besser im Sport wäre und Marc meinte, sie sei nicht so schnell, kann ich mir gut vorstellen, dass Yvonne gerne schneller rennen könnte.

Als Freundinnen nennt Yvonne Maïke, Pia und Theresa. Ihre Klassenlehrerin und ihre Mutter nennen Theresa. Wenn sich Yvonne jemanden in die Förderung mitwünschen konnte, wünschte sie sich Pia und Maïke. Theresa wünschte sich, wieder neben Yvonne zu sitzen, die eine zeitlang neben einem Jungen saß und eine zeitlang alleine. Während des Unterrichts interagierte Yvonne zu bestimmten Phasen mit allen drei. Yvannes Mutter erzählte, dass Pia schon ein Jahr älter und in ihrer Entwicklung weiter sei. Ich könnte mir gut vorstellen, dass Pia und Maïke, die Klassensprecherin ist, auf bestimmten Gebieten so sind, wie Yvonne auch gerne wäre. Yvannes Mutter meint, dass sie Pia ein bisschen bewundere (s. Transkription des Gesprächs, im Anhang).

Yvonne möchte laut ihrer Mutter später einmal Lehrerin werden. Das kann darauf hindeuten, dass ihre Lehrerin ihr auch zumindest ein Stück weit ein Vorbild ist.

Bei diesem Bereich des Selbstkonzepts finde ich es nicht zielführend zu überlegen, was Yvonne schon kann und noch lernen kann, weil es hier kein bestimmtes Ziel gibt, solange kein selbstzerstörerisches Ideal vorliegt. Aus diesem Grund wird diese Einschätzung hier nicht weiter ausgeführt.

e) Bereich Soziales Selbst

Yvonne äußert sich in Bezug auf andere Personen in verschiedener Weise. So drückte sie einmal nach der Pause aus, dass das Verhalten eines Jungens sie geärgert hatte. Beim Spielen mit Maïke am 17.05.2013 äußerte sie, als beide die Fragen zu der jeweils anderen Person fast immer korrekt beantworteten, dass sie ja auch „so etwas wie dicke Freunde“ seien.

Yvannes Mutter beschreibt Yvonne als „aufgewecktes“ Mädchen mit einem „eigenen Kopf“ (s. Transkript im Anhang). Sie sieht ihre Stärken und auch, dass sie sehr intelligent ist, weiß aber auch um ihre Probleme, vor allem beim Schreiben und zum Teil auch mit der Konzentration und im Bereich der Motorik. Auch ihre Klassenlehrerin hat ein differenziertes Bild von ihr, nimmt sowohl ihre Stärken (fachlich im Bereich Mathematik; dass sie sich gut in die Klassengemeinschaft eingliedert und gerne

präsentiere) als auch ihre Schwierigkeiten (Lesen und generell habe Yvonne die Tendenz, sich bei Schwierigkeiten zurückzuziehen) wahr. Yvonne äußert sich selten direkt zu Fremdeinschätzungen. Wen sie oft erwähnt, das ist ihr Opa. Deshalb scheint sein Urteil über sie möglicherweise besonders wichtig zu sein. Da sie sich gerne mit ihren Großeltern aufhält, gehe ich davon aus, dass diese ein positives Bild von ihr haben.

Yvonne wollte bei dem Fragebogen „Fragen zu mir“ (s. Anhang) nicht eintragen, wie ihre Lehrerin sie sehen könnte. Das könnte darauf hinweisen, dass sie ahnt, dass andere nicht nur ein uneingeschränkt positives Bild von ihr haben könnten. Außerdem erwähnt sie aber am 13.05.2013, dass ihre Lieblingslehrerin ihre momentane Klassenlehrerin sei.

Yvones Lehrerin gibt beim Fragebogen (s. Anhang) an, dass Yvonne von Schwierigkeiten ablenkt oder solche Situationen zu meiden versucht. Das kann darauf hinweisen, dass sie zum einen Misserfolgserlebnisse vermeiden möchte und zum anderen, dass ihr wichtig ist, dass andere sie als kompetent wahrnehmen. Yvonne fragte, als ich während der Wochenplanarbeit anwesend war, andere Mitschüler öfter, wie weit diese seien. Deshalb denke ich, dass ihr der soziale Vergleich wichtig ist. Dafür könnten auch Situationen in der Förderung mit Marc sprechen, in denen Yvonne, wenn in ihrem Text Fehler entdeckt wurden, auch sofort Fehler in Marcs Text suchte, obwohl darauf hingewiesen wurde, dass Fehler nichts schlimmes sind, sondern zur Verbesserung dienen können. Interessant zu beobachten war auch, dass Maike beim Spiel am 17.05.2013 riet, dass Yvones Lieblingsbuch eines mit Ponys sei. Yvonne nahm dies auf und schrieb <Pony> in den Fragebogen (s. Anhang) während sie am Montag der selben Woche noch ein anderes Buch als Lieblingsbuch in den Steckbrief eintrug (s. Steckbrief vom 13.05.2013). Das Buch, das sie für die Buchvorstellung in der Schule ausgewählt hat, handelt allerdings auch von Ponys (s. Anhang).

Ich finde es schwierig, einzuschätzen, wie Yvonne sich von anderen wahrgenommen fühlt. In dem Fragebogen „Fragen zu mir“ bearbeitete sie die Frage, wie andere sie sehen zuerst falsch und füllte den Bogen so aus, wie sie andere sah. Auf die Frage, wie sie sich anderen gegenüber verhalte und wie diese sie sähen, wollte sie sich nicht einlassen (sie sagte, dass sie das nicht machen möchte und den Bogen lieber auf andere Weise ausfüllen und fragte Marc wiederholt Fragen über andere Dinge und was er schreibe). Eine andere Beobachtung, die ich machte, war, dass Yvonne in bestimmten Situationen in der Pause nicht ins Spiel mit anderen fand. Einmal versuchte sie, Mitschüler zum Spielen aufzufordern, indem sie deren Namen nannte, als dies erfolglos blieb, rannte sie stattdessen mehrere Runden um die Schule. Insgesamt gibt ihre Klassenlehrerin aber an, dass sie gut in die Klassengemeinschaft

integriert sei. So vermute ich, dass sich Yvonne als Teil der Klassengemeinschaft erlebt, es aber gewisse Momente gibt, in denen sie sich möglicherweise ausgeschlossen fühlt. Am 26.04.2013 habe ich die Klasse beim Spiel „Mein linker Platz ist leer“ beobachtet. Dieses Spiel ist ähnlich aufgebaut wie „Mein rechter Platz ist leer“, allerdings wünschen sich die Kinder hier ein Kind auf den leeren linken Platz von ihnen und begründen, warum sie sich dieses Kind wünschen, mit einem Lob. Ich habe dieses Spiel nur an diesem Tag beobachtet. Yvonne wurde dabei als letzte aufgerufen. Sie wurde sich gewünscht, weil sie immer so schön angezogen sei. Yvonne wünschte sich ein Mädchen, Paula, da sie ein nettes Mädchen sei. Beim folgenden Spiel, „Mein rechter Platz ist leer“ mussten die Kinder zum freien Platz kommen, indem sie ein gewünschtes Tier pantomimisch nachahmten. Hier wurde Yvonne als Affe gewünscht. Kinder, die häufig gewünscht wurden, waren Maike, Pia, Markus und Leon. Dies könnte darauf hinweisen, dass Yvonne im Moment keine dominante Rolle in der Klasse innehat.

Yvonne kann Lob gegenüber anderen äußern, so gibt sie an, dass sie an Marc besonders mag, dass er so lustig ist, was mit seinem Selbstbild übereinstimmt. Marc seinerseits gibt an, dass er an Yvonne besonders mag, dass er mit ihr Fange spielen könne, was die beiden auch manchmal tun.

Was kann Yvonne?

Yvonne hat meiner Meinung nach ein Gespür dafür, wie andere sie sehen.

Yvonne kann gegenüber anderen eigene Wünsche genauso ausdrücken wie das, was sie nicht will.

Yvonne kann Lob und Kritik äußern.

Yvonne hat Beziehungen zu Klassenkameraden und zu ihrer Familie aufgebaut.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne kann akzeptieren, dass andere sie nicht uneingeschränkt positiv sehen, und sich als Person trotzdem wertgeschätzt fühlen.

Yvonne kann weitere Beziehungen aufbauen und bestehende Beziehungen festigen.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne erfährt, dass ihr (Selbst-)wert nicht von der Abschätzungen anderer abhängig ist (Geschichte von *Lucado*).

f) Selbsteinschätzung, Selbstbild und Selbstbewertung

Yvonne äußert sich ein paar Male über Erwartungen an sich selbst. Beim Malen von sich selbst am 18.03.2013 äußert Yvonne, dass sie auf ihr T-Shirt nur einen Hundekopf male, da sie keinen guten Hund malen könne. Mit ihren Texten ist Yvonne meist auf inhaltlicher und formaler Ebene zufrieden (s. Transkript vom 18.03.2013, „Gespräch über Texte“). Das kann darauf hindeuten, dass sie in diesem Gebiet keine hohen Erwartungen an sich selbst stellt oder dass sie ihre Fähigkeiten darin als genügend einschätzt. Yvannes Mutter erzählt, dass diese sehr große Ansprüche an sich selbst gehabt habe und sich damit auch unter Druck gesetzt habe. Sie meint, dass Yvonne am Anfang ihrer Schulzeit fast am eigens aufgebauten Druck gescheitert sei, dass sich dies nun aber schrittweise bessere. Yvonne hätte z. B. mittlerweile das Ziel, beim Wochenplan unbedingt alle Pflichtaufgaben zu schaffen. Sei das gelungen, wäre es genügend und Yvonne setze es sich nicht zum Ziel, auch die Wahlaufgaben vollständig zu bearbeiten (vgl. Transkript). Yvannes Anspruch an sich selbst wird bei dem Spiel mit Teekesselwörtern deutlich, als sie, nachdem sie die Lösung eines Rätsels nicht mehr wusste, wiederholt sagte „Ich wusste es“ und auf den Tisch trommelte. Dies interpretiere ich so, dass sie sich ärgert, etwas, was sie eigentlich weiß und kann (Anspruch) vergessen zu haben oder im Moment nicht verfügbar zu haben, was sie aber wissen möchte. Beim Memoryspielen am 13.05.2013 äußert Yvonne die Befürchtung, dass Frau Grün abräumen könnte, was bei diesem Spiel zum Teil auch der Fall war. Yvonne fragte danach, ob sie gehen müssten. Dass sie „gehen müssen“ und nicht „gehen dürfen“ formulierte, weist darauf hin, dass sie gerne noch einmal gespielt hätte. Da sie sonst oft beim Memoryspielen gewonnen hat, kann dass bedeuten, dass sie das einmalige Nichtgewinnen einem variablen Faktor zuschreibt, was charakteristisch für erfolgsorientierte Schüler ist. Genauso charakteristisch ist auch, dass erfolgsorientierte Schüler hohe Erwartungen an sich selbst haben und dadurch gegebenenfalls auch eigenen Druck aufbauen (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 41f). Dagegen spricht allerdings, dass sie im Bereich des Texteverfassens keine hohen Erwartungen an sich stellt. Es könnte aber auch sein, dass Yvonne ihre Fähigkeiten in diesem Bereich als gering einschätzt und daher in diesem speziellen Bereich keine hohe Selbsteinschätzung hat (genauso wie im Bereich Sport). In den meisten anderen Bereichen scheint sie hohe Erwartungen an sich zu haben. Yvannes Mutter und ihre Klassenlehrerin stimmen darüber ein, dass Yvonne überzeugt von dem ist, was sie tut („Also sie ist da wirklich eigentlich immer voll von sich überzeugt, ich find` des ganz interessant, weil, grad Kinder, die so 'n Handicap haben, die müssen ja eigentlich manchmal eher so 'n bisschen unsicher sein, (...) aber da kennt sie ja eigentlich nix. Vielleicht überspielt sie's manchmal auch, aber.. so von der, von der Art

her ist sie da relativ unerschrocken. Also sie kommt jetzt auch nicht Heim und sagt 'Oh Gott, oh Gott, ich muss jetzt des und des machen', (...) des ist für sie eigentlich alles so bisschen eher mit Herausforderung“ aus dem Gespräch mit der Mutter; vgl. auch: Fragebogen für Klassenlehrerin; s. Anhang). Dies spricht für ein ausgebildetes Selbstbewusstsein. Beide, Mutter und Lehrerin, betonen auch, wie gut sie es finden, dass Yvonne ohne Hemmungen vor der Klasse steht, Texte präsentiert und vorliest („Ja, was ich auch ganz erstaunlich find`, des hat mir die Klassenlehrerin erzählt, dass sie ja wahnsinnig gern vor die Schul-, vor die Klasse hinsteht und was erzählt“ s. Transkript vom Gespräch mit der Mutter; vgl. auch: Fragebogen für Klassenlehrer im Anhang). Vor Handlungen äußert sich Yvonne meist auch positiv über den Ausgang (Selbstvertrauen), bis auf bestimmte Fähigkeiten, wie beispielsweise einen Hund zu malen (s. o.).

Nach dem Ausführen der Verschriftung der Aufgabe „Wie groß bin ich?“ schlug Yvonne den Satzsatz „Es war toll“ vor. So erzählt Yvonne nach den Wochenenden meist auch von für sie schönen Erlebnissen, bis auf den Fahrradunfall. Sie beschreibt sich bei den „Fragen zu mir“ (s. Anhang), dass sie sich toll finde. Dies spricht für eine positive Selbsteinschätzung. Yvonne möchte ihre Hausaufgaben möglichst schnell erledigen, was ich selbst erlebt habe (s. Abschnitt zu semantisch/pragmatisch/metasprachlichen Bereich). Danach hat sie das Ziel, wie als Belohnung, nach draußen zu gehen und zu spielen. Auch ihre Mutter (s. Transkript im Anhang) berichtet davon. Das kann darauf hindeuten, dass es Yvonne bewusst ist, was sie leistet.

Beide, Mutter und Lehrerin, erwähnen aber auch, dass Yvonne teilweise Vermeidungsstrategien anwendet, wenn sie etwas nicht gut kann (vgl. ebd.). Vermeidungsstrategien sind allerdings meist nicht zielführend, da sie Lernchancen reduzieren und so das Selbstvertrauen in diesen Gebieten nicht positiv verändert werden kann. Abschließend halte ich fest:

Was kann Yvonne?

Yvonne traut sich etwas zu.

Yvonne schätzt sich und ihre Leistung wert.

Yvonne hat in den meisten Bereichen hohe Erwartungen an sich.

Yvonne kann sich damit abfinden, nicht immer überall die Beste zu sein.

Yvonne kann vor der Klasse stehen und präsentieren.

Was kann Yvonne noch lernen?

Yvonne macht im Bereich „Texte verfassen“ Erfolgserlebnisse und bekommt hier einen höheren Anspruch an sich selbst.

Yvonne festigt die Balance zwischen Erwartung an sich selbst und Zufriedenheit mit dem Geschafften weiter.

Yvonne sieht weitere Schwierigkeiten als Herausforderungen, die sie meistern kann.

Was kann Yvonne als Nächstes lernen?

Yvonne verfasst einen Text, mit dem sie vollständig zufrieden ist und der bestimmten, festgelegten inhaltlichen sowie formalen Kriterien gut genügt.

4.2 Diagnostik und Förderung mit Yvonne

Nachdem der theoretische Rahmen gesteckt wurde und Yvonne im Umfeld Schule mit ihren Fähigkeiten und Schwierigkeiten vorgestellt wurde, folgt in diesem Kapitel die Beschreibung der konkreten Durchführung der diagnostischen Verfahren und der Förderung. Die genaue Begründung der durchgeführten Verfahren und der theoretische Hintergrund der Förderung kann im Theorieteil nachgelesen werden. In diesem Kapitel geht es ganz um die Praxis, auch wenn diese theoretisch begründet ist. Nachdem die Konsequenzen aus der Diagnostik für die Förderung im vorhergehenden Kapitel exemplarisch herausgearbeitet wurden, folgt nun die Durchführung am selben Beispiel. Dabei wird zuerst ein Überblick über meine gesamten förderdiagnostischen Tätigkeiten gegeben sowie die Rahmenbedingungen deutlich gemacht. Dann wird die Durchführung der einzelnen diagnostischen Verfahren und die Realisierung in der Förderung beschrieben. Da, wie oben begründet, mein Schwerpunkt auf der Diagnostik liegt, wird dieser Teil auch ausführlicher beschrieben, bei der Beschreibung der Förderung werden nur einzelne Elemente ausführlicher beschrieben. Geschlossen wird dieses Kapitel, indem ich über mein Vorgehen und die Förderung reflektiere.

4.2.1 Überblick über Diagnostik und Förderung sowie organisatorischer Rahmen

Zeitlicher Rahmen

Der zeitliche Rahmen, meiner förder-diagnostischen Tätigkeit mit Yvonne liegt zwischen dem 25.02.2013 und dem 17.05.2013. Während dieses Zeitraums besuchte ich Yvonne meist zweimal wöchentlich an der Schule. Zum einen war ich bei der Förderung von Yvonne und Marc durch Frau G. anwesend, die montags von 10.20 Uhr – 11.55 Uhr mit einer kleinen Pause von fünf Minuten stattfand. Anfangs hospitierte ich, dann übernahm ich Teile der Förderung und teilweise auch die ganze Sitzung. Diese Förderung durch Frau Grün fand schon vor meinem Beisein statt und wird auch weiter bestehen. Ich denke, dass diese Förderung von Bedeutung ist und werde deshalb auch zu einem gewissen Grad auf sie eingehen (s.u.). Zum anderen war ich meist freitags und einmal donnerstags an der Schule. Meist sah das so aus, dass ich eine Schulstunde hospitierte und in der folgenden Schulstunde eine Diagnose- und/oder Fördersitzung mit Yvonne durchführte. Dabei handelte es sich freitags um die letzten beiden Schulstunden (ca. 10.20 Uhr - 11.55 Uhr). Von ca. 10.20 - 11.05 Uhr fand gewöhnlich der bereits erwähnte Klassenrat statt, den ich teilnehmend beobachtete.

Danach durfte Yvonne manchmal noch an einem Spiel mit der Klasse teilnehmen (als Belohnung für die Kinder, die während der Woche gut mitgearbeitet haben), machte ihre Hausaufgaben oder liegen gebliebene Aufgaben und wurde ansonsten von mir gefördert. Dass Yvonne teilweise zu Beginn der ‚Förderung‘ Hausaufgaben machen durfte hatte mehrere Gründe. Zum einen bot dies eine Möglichkeiten zur diagnostischen Beobachtung. Zum anderen wurde meist zu Beginn der Förderung ausgehandelt, ob Hausaufgaben gemacht werden oder nicht. Damit erfuhr Yvonne, dass sie durch eine gute Argumentation selbstwirksam sein konnte. Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit ist grundlegend für ein erfolgsorientiertes Selbstkonzept. Auch trägt die letzte Stunde vor dem Wochenende verständlicher Weise nicht zu erhöhter Motivation bei, dieser Zeitraum war aber insofern akzeptabel, da währenddessen kein regulärer Unterricht stattfand sondern es sich um eine Förderstunde handelte („Bienenstunde“), bei der nicht alle Kinder anwesend sein mussten. So verpasste Yvonne keinen regulären Unterricht, da sie, wie beschrieben, schon wöchentlich montags zwei Stunden Förderung anstelle des regulären Unterrichts erhielt. Die genauen Termine lassen sich aus der unten stehenden Tabelle entnehmen (s. Tabelle 1). Die Förderung wurde mit dem Beginn der Pfingstferien beendet.

Räumliche Rahmenbedingungen

Die Förderung montags fand, nachdem zu Beginn noch ein Raumtausch nötig war, später durchgängig im Computerraum statt, indem sich auch eine Tafel und mehrere Tische befanden. Die Hospitation freitags fand im Klassenzimmer statt. Die Förderung hingegen meist im Flur, da sich im Klassenzimmer noch andere Kinder befanden, dort teilweise auch gespielt wurde und Unterhaltungen nur im Flüsterton möglich gewesen wären. Deshalb fand die Förderung an einem Tisch im Flur gegenüber des Klassenzimmers statt. Da es an der Schule mehrere Inklusionskinder gibt, welche oft eine gesonderte Förderung erhalten, war die Auswahl an freien Räumen reduziert.

Überblick über die einzelnen Sitzungen

In der folgenden Tabelle sind nun überblicksartig meine Förder-/Diagnosesitzungen mit Yvonne und Hospitationen in Stichworten dargestellt. Aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit habe ich bei den Fördersitzungen, bei welchen Frau Grün und ich für verschiedene Förderschwerpunkte verantwortlich waren, nur die von mir verantworteten Förderschwerpunkte aufgeführt. Trotzdem boten mir diese von Frau Grün geleiteten Fördersitzungen Möglichkeiten zur Beobachtung. Die für den Förderschwerpunkt verantwortliche Person leitete diesen Teil der Sitzung, allerdings in einer Weise, die von gegenseitiger Unterstützung und gemeinsamer Absprache geprägt war.

In der linken Spalte dieser Tabelle ist aufgeführt, wann die Hospitation/Förderung/Diagnose stattfand und wer – außer Yvonne und mir – daran beteiligt war. In der mittleren Spalte wird aufgelistet, was an dem entsprechenden Termin gemacht wurde. In der rechten Spalte ist das Ziel, das ich mit dem Inhalt verfolgte, notiert. Nicht aufgeführt ist das Gespräch mit Yvannes Mutter, das am 29.05.2013 stattfand (s. u.), sowie informelle Gespräche mit Frau G. und mit Yvannes Klassenlehrerin während Pausen.

<u>Wann + Wer</u>	<u>Inhalt (Was)</u>	<u>Ziel</u>
25.02.2013 Frau Grün	Hospitation: Yvonne liest einen Text über Kinder in aller Welt, fasst zusammen und beantwortet Fragen	Leseverständnis, Präsentation wird vorbereitet
14.03.2013 Klasse	Hospitation bei Wochenplanarbeit, Hausaufgabenkontrolle und Vorträgen. Beobachtung, wie oft Yvonne von anderen Kindern aufgerufen wird	Beobachtung in der Klasse während der Wochenplanarbeit
18.03.2013 Marc, Frau Grün	Hospitation/ eigenständig Marc und Yvonne verfassen einen Text und malen ein Bild über sich	Texte verfassen und überarbeiten, Möglichkeit der Diagnostik durch Schreibproben und Selbstbeschreibung
21.03.2013 Klasse	Hospitation Yvonne und Marc stellen ihre Texte vor	Beobachtung der Interaktion in der Klasse und in der Pause
08.04.2013	Hospitation/eigenständig	Förderung von

Frau Grün	Teekesselrätsel lesen und erraten	Leseverständnis und Lesemotivation
15.04.2013 Marc, Frau Grün	Hospitation/eigenständig Teekesselrätsel lesen und raten (als Spielformat)	Beobachtung in der kleinen Pause Frau Grün/ich
19.04.2013 Klasse Pia	Hospitation/Förderung Klasse beim Klassenrat beobachten, und Yvonne beim Bearbeiten der Hausaufgaben beobachten und unterstützen, Leseförderung anhand dem Text „Drei Kätzchen“	Beobachtungen in der Klasse (Wie geht Yvonne mit Wünschen/Vorwürfen um?) Leseprobe aufnehmen, Fördern des Leseverständnis und Motivation beim Vorlesen
22.04.2013 Marc , Frau Grün	Förderung/Hospitation Texte nach bestimmten Kriterienüberarbeiten	Strategien für das Überarbeiten von Texten erarbeiten und anwenden
26.04.2013 Klasse	Hospitation beim Klassenrat, Förderung: Hausaufgaben begleiten, Vorlesen üben & das Gelesene anhören, das Fragekartenspiel wird eingeführt	Beobachtungen in sozialen Situationen, Neigungen/Abneigungen von Yvonne feststellen, Förderung und Diagnose der Lesefähigkeiten, der Motivation und Motorik
29.04.2013 Marc, Frau Grün	FUN-Fragebogen zum Sprachbewusstsein bearbeiten und gemeinsam durchgehen, „Du bist einmalig“ lesen und vorlesen	Diagnose von metasprachlichen Fähigkeiten und dem Verhalten bei Fehlern; Förderung der Metasprache (Korrektur) und des Selbstkonzepts (durch

		ermutigende Geschichte), außerdem Fördern von Zuhören und Lesefertigkeit
02.05.2013	Einzelförderung: Text „Mäusekrimi“ bearbeiten (nach Gesichtspunkten, wie man Texte vorträgt), Spielen des Fragekartenspiels und Überlegen weiterer Karten	Diagnose und Förderung des (Vor-)Lesens, Diagnose von Bereichen des Selbstkonzepts
06.05.2013 Marc, Frau Grün	Befindlichkeitsfragebogen, Sätze erweitern und reduzieren, in Treppen schreiben, Satzbauspiel spielen; die eigene Körpergröße einschätzen und die Schätzung überprüfen	Förderung des Satzkonzeptes, Diagnose des Körper selbstkonzeptes und Realselbst
13.05.2013 Marc, Frau Grün	Befindlichkeitsfragebogen, Fragebogen zum sozialen Selbstbild „Fragen zu mir“ ausfüllen, Spiel mit Fragebogen spielen	Diagnose des Selbstbildes aus sozialer Perspektive, außerdem: Fähigkeitskonzept
17.05.2013 Klasse, Maike (kommt später dazu)	Hospitation Klassenrat und beim Spiel „Menschenmemory“ Befindlichkeitsfragebogen, Text von Sofies Pulli in zwei Teilen, Spiel wird mit Maike gemeinsam gespielt,	Beobachtung zum sozialen Miteinander, Diagnose und Förderung des Fähigkeitskonzept und Selbstbild, Förderdiagnose/Evaluation Satzkonzept, Leseförderung, Abschluss

Tabelle 1: Überblick über die Diagnose- und Fördersitzungen

4.2.2 Darstellung des diagnostischen Vorgehens und der Förderung

Nachdem im vorigen Teil der Arbeit die organisatorischen Rahmenbedingungen beschrieben und eine tabellarische Übersicht über die Sitzungen gegeben wurde, beschäftigt sich dieser Teil damit, wie die Diagnostik und Förderung in den verschiedenen Bereichen durchgeführt wurden. Begonnen wird mit den verwendeten diagnostischen Verfahren, schließlich folgt exemplarisch die Beschreibung einzelner Förderschwerpunkte. Beendet wird das Kapitel mit einer Reflexion.

4.2.2.1 Verwendete diagnostische Verfahren

Im Folgenden werden die verwendeten diagnostischen Verfahren genannt und ihre Durchführung beschrieben. Die theoretische Begründung und Auswertung der diagnostischen Verfahren wurde im Theorieteil sowie im Praxisteil (bei der Beschreibung von Yvones Fähigkeiten und Schwierigkeiten) behandelt, deshalb scheint es mir wichtig, hier noch einmal zu betonen, dass es im Folgenden nur um die konkrete Durchführung der Verfahren geht. Dabei trenne ich wegen der besseren Übersichtlichkeit wieder in diagnostische Verfahren, die den Schwerpunkt auf die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten legen und diagnostische Verfahren, die sich auf einen oder mehrere Bereiche des Selbstkonzept beziehen. Bei den diagnostischen Verfahren, die sich schwerpunktmäßig auf die Sprache beziehen orientiere ich mich bei der Beschreibung an den verschiedenen sprachlichen Bereichen. Bei der Beschreibung der Durchführung der diagnostischen Verfahren, die sich auf Bereiche des Selbstkonzepts beziehen, gehe ich in der Reihenfolge vor, wie ich sie angewendet habe, da hier die verschiedenen Bereiche noch schwerer zu trennen sind und ein Verfahren sich meist auf mehrere Bereiche des Selbstkonzeptes bezieht. Abschließend folgt eine zusammenfassende Diskussion.

Durchführung diagnostischer Verfahren zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten

a) Phonetik/Phonologie

Diesen Bereich betrachtete ich nur am Rande. Jedoch nahm ich, mit Ausnahme der ersten Hospitation, alle Sitzungen mit einem Audiogerät auf. Diese Aufnahmen hörte ich dann später in Teilen an und verschriftete kleine Teile davon. Dabei achtete ich, auch wenn keine enge Transkription vorliegt, auf phonologische Auffälligkeiten.

b) Grammatik

Auch diesen Bereich habe ich nur exemplarisch behandelt. Dazu suchte ich verschiedene mündliche und schriftliche freie Sprachproben aus, die ich nach Kriterien des Analyseraster von *Füssenich/Jung* (2010) einordnete. Dabei handelt es sich um vier mündliche Äußerungen. Eine stammt vom 15.04.2013 beim Spielen mit Rätselfragen zu Teekesselwörtern, zwei Äußerungen sind vom 17.05.2013, als Yvonne Maike das Fragekartenspiel erklärte und sich während des Spiels mit ihr unterhielt. Die letzte mündliche Äußerung stammt vom 08.04.2012, als Yvonne, Frau Grün und ich uns über das zurückliegende Wochenende austauschten. Die verwendeten schriftlichen Sätze sind Yvones Text „Alles über mich“ entnommen. All diese Äußerungen sind exemplarisch gewählt, da sie mehrere grammatische Strukturen beinhalten, und damit in gewisser Weise aussagekräftig sind. Andererseits handelt es sich bei diesen Äußerungen nicht um herausragende, sondern um alltägliche Äußerungen. Sie spiegeln somit Yvones Fähigkeiten im Bereich Syntax und Morphologie authentisch wider. Die Äußerungen nummerierte ich und ordnete schließlich ihre grammatischen Strukturen den Kriterien nach dem Raster von *Füssenich/Jung* zu. Als „Belege“ sind die Äußerungsnummern angegeben. Anschließend wurden die Eintragungen auf der Basis der Phasen des grammatischen Erwerbs nach *Clahsen* interpretiert.

c) Semantik/Pragmatik/Metasprache

Für diese Bereiche verwendete ich den Beobachtungsbogen zum Erwerb von Bedeutungen nach *Füssenich/Geisel* (2008), einen Beobachtungsbogen zur Diagnostik metasprachlicher Fähigkeiten für Klasse 3 von *Füssenich/Husen* (2003) und eigene Beobachtungen anhand der Sprachproben.

Für das Ausfüllen des **Beobachtungsbogens zum Erwerb von Bedeutungen** transkribierte ich Ausschnitte aus Sitzungen vom 08.04.2013 (Wochenenderzählung zu Beginn der Förderung), 15.04.2013 (Yvonne erklärt das Teekesselrätselspiel), 06.05.2013 (Gespräche beim Verfassen einer Vorgangsbeschreibung), 13.05.2013 (Gespräche beim Beschreiben von Bildern) und vom 17.05.2013 (Yvonne und Maike spielen das Fragekartenspiel) (s. Anhang). Meist waren Frau Grün, Yvonne, Marc und ich bei den Gesprächen anwesend, genaueres entnimmt man jedoch den jeweiligen Transkriptionen. Ich ging bei den Transkriptionen sehr weit vor, da es sich um viele kleinere Passagen handelte. Ausschließlich bei der Transkription vom 06.05.2013 („Limbo“) orientierte ich mich am diskursanalytischen Verfahren, welches eine Form der weiten Transkription ist (vgl. *Heidtmann* 1990, 36-43). Allerdings nahm ich auch hier einige Veränderungen vor: So kennzeichnete ich allgemein Unterbrechungen in

einem Wort oder Satz mit einem Bindestrich und nonverbale Handlungen schrieb ich kursiv anstatt in Großbuchstaben. Weitere Erklärungen befinden sich unter dem Transkript. Den Beobachtungsbogen füllte ich am 22.06.2013 aus, indem ich das Datum und die Äußerung an den Platz für das vorgesehene Kriterium notierte (s. Beobachtungsbogen zum Erwerb von Bedeutungen im Anhang).

Für **weitere Beobachtungen im pragmatischen Bereich** achtete ich besonders auf Kriterien, die wichtige pragmatische Fähigkeiten darstellen (s. Kapitel 3.1.1.2), wie das Einhalten von Gesprächsregeln, die Gesprächseröffnung, das Verhalten beim Spiel, turn taking und das Argumentieren. Zu diesen Kategorien suchte ich Beispiele in den Sprachaufnahmen und Transkripten, um Yvones Fähigkeiten hier besser einschätzen zu können.

Schließlich führte ich mit Yvonne und Marc den Bogen für die **Diagnostik metasprachlicher Fähigkeiten für Klasse 3** von *Füssenich/Husen* (2003) am 29.04.2013 in der Förderung mit Frau Grün durch. Während des Ausfüllens durften die Kinder wie gewohnt Fragen stellen, was Marc häufiger als Yvonne nutzte. Auf Fragen wurde mit allgemeinen Hilfestellungen geantwortet, sodass auch gesehen werden konnte, wie die Kinder mit der Aufgabenstellung zurechtkamen. Ich betonte, dass sie, wenn nötig, auch mehr Platz zum Schreiben bekommen könnten. Die beiden Kinder arbeiteten dann sehr konzentriert (lasen die Fragen leise vor sich hinlautierend durch und beantworteten sie). Yvonne blickte dabei mehrmals zu Marc, vielleicht um sich zu vergewissern, wie weit dieser schon sei. Er war meist etwas schneller. Beide gaben bei den unterschiedlichen Fragen auch recht unterschiedliche Antworten. Das Ausfüllen der drei Blätter dauerte ungefähr 20 Minuten. Später wurde die Korrektur der Fragen in die Förderung aufgenommen. Hierbei war es sehr interessant zu beobachten, wie beide mit Fehlern umgingen.

d) Bereich Lesen

Den Bereich Lesen unterteilte ich diagnostisch in die Unterbereiche Leseverständnis und Lesefertigkeit. Im Bereich **Leseverständnis** achtete ich schlicht darauf, wie Yvonne Fragen zu Texten, die Frau Grün ihr im Rahmen der Förderung stellte, beantworten konnte. Dabei handelte es sich konkret über Fragen zu einem Text über Kinder in aller Welt und zu Fragen zu einer kurzen Geschichte mit Kommissar Knorke. Die Fragen hatten meist direkten Bezug zum Text.

Im Bereich **Lesefertigkeiten** nahm ich drei Sprachproben von Yvonne auf und analysierte sie später, wie im Theorieteil dargestellt und begründet, nach einem

Verfahren, das von *Wedel-Wolff* (vgl. ebd. 2006 88f.) beschreibt. Zwei dieser Leseproben stammen vom 03.05.2013. An diesem Tag las Yvonne den „Mäusekrimi“ von *Josef Guggenmos* und Tipps zum Texte vortragen (s. Anhang). Vor dem lauten Vorlesen des Mäusekrimis durfte sie sich den Text leise durchlesen und die Bedeutung des Wortes Kanapee wurde geklärt. Yvonne stellte keine Fragen zu dem Text, meinte aber, dass sie einen Teil des Textes besonders lustig finde und las diesen vor. Schließlich las sie den gesamten Text vor. Dabei war dies keine Leseprobe im klassischen Sinn, da ich während des Lesens auch eine Korrektur vorschlug. Der genaue Dialog (auch vor und nach dem Lesen) kann im Transkript im Anhang nachgelesen werden. Bei der Arbeitsanweisung „Texte vortragen“ handelte es sich ebenfalls um keine klassische Leseprobe, da ich auch hier Hilfen gab und wann es mir nötig schien, eine Korrektur. Außerdem wurde diese Leseprobe nach jedem Tipp dadurch unterbrochen, dass der Tipp praktisch durchgeführt wurde. Bei der Analyse der Leseprobe ging ich bei der Bestimmung der Anzahl der Wörter so vor, dass ich Zahlen, die Yvonne in den Text als Wörter integrierte (z. B: „1.“) auch als Wörter einrechnete.

Die Leseprobe des Textes „Drei Kätzchen“ von *Wladimir Sutejew* könnte man als Leseprobe im klassischen Sinn bezeichnen, da Yvonne diesen Text - ohne ihn vorher gelesen zu haben und ohne Intervention von außen - las. Später wurde an diesem Text weitergearbeitet, indem er mit Papierfiguren analog zum Lesen gespielt wurde, doch dies ist schon Teil des nächsten Kapitels, der Förderung.

e) Schreiben

Auch diesen Bereich untersuchte ich mit zwei diagnostische Verfahren, die unterschiedliche Aspekte des Bereichs Schreiben beleuchten.

Zum einen ist dies das **Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender** von *Husen* (2009). Für dieses Raster ist es ausreichend, Schreibprozesse und Schreibprodukte zu analysieren. Eine gesonderte Durchführung ist hier nicht nötig, sondern es handelt sich hierbei, wie bei der Analyse freier Sprachproben allgemein, um ein diagnostisches Verfahren, welches begleitend zur Förderung angewandt werden kann. Dafür analysierte ich Yvannes Texte (s. Anhang) und die Prozesse, in denen diese entstanden. Ich orientierte mich dabei an den Leitfragen zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen beim Schreiben nach *Husen* (2009) (s. Anhang).

Den Bereich der Rechtschreibung betrachtete ich noch einmal gesondert mit dem **Analyseraster Rechtschreiben** (*Crämer* 2012). Auch hierbei handelt es sich um ein

diagnostisches Verfahren, das sich auf die Analyse bereits bestehender oder in der Förderung durchzuführender Schreibprobe bezieht. Dafür verwendete ich Schreibproben vom 18.03.13, 08.04.13, 15.04.13 und 29.04.13 (s. Anhang) und kennzeichnete diese mit dem Datum. Wörter dieser Schreibprobe ordnete ich in das Raster ein. Damit Yvones Fähigkeiten besser ersichtlich werden, fügte ich zusätzlich die korrekt geschriebenen Wörtern in den passenden Kategorien mit der Bemerkung „korrekt.“ ein.

Durchführung diagnostischer Verfahren zur Beschreibung verschiedener Bereiche des Selbstkonzepts

Wie bereits angekündigt, wird im Folgenden die Durchführung der angewandten diagnostischen Verfahren zum Selbstkonzept in chronologischer Reihenfolge beschrieben.

a) (Teilnehmende und nicht teilnehmende) Beobachtungen

Bei diesem diagnostischen Verfahren handelt es sich um ein übergreifendes Verfahren, dass fast durchgängig angewendet wurde. Teilnehmende Beobachtungen führte ich zum einen bei den Hospitationen von der Förderung mit Frau Grün durch (s. Übersichtstabelle). Hier richtete ich meine Aufmerksamkeit besonders auf sprachliche Besonderheiten (insbesondere der Aussprache) und (Vermeidungs-)Strategien von Yvonne. Fielen mir solche Besonderheiten auf, notierte ich mir diese nach oder während der Förderung. Hierbei handelte es sich stets um teilnehmende Beobachtung. Auch wenn ich selbst für die Förderung verantwortlich war, konnte ich Beobachtungen machen, allerdings nicht mit gleicher ungeteilter Aufmerksamkeit.

Bei den Hospitationen in der Klasse und während der Pause richtete ich den Fokus meiner Aufmerksamkeit auf Yvones Interaktion mit anderen Kindern und auf Yvones Fähigkeiten in den entsprechenden Fächern. Hierbei handelte es sich oft um nicht-teilnehmende Beobachtungen, wenn ich als Beobachterin im hinteren Teil der Klasse saß. Bei den Hausaufgaben und während Wochenplanarbeitssequenzen saß ich neben Yvonne und sie stellte mir teilweise Fragen. Bei dieser teilnehmenden Beobachtung achtete ich besonders auf Strategien, mit denen Yvonne an Aufgaben heranging.

b) Analyse von Arbeitsprodukten

Auch dies ist ein diagnostisches Verfahren, dass ich durchgängig anwendete. Meist handelte es sich bei den Arbeitsprodukten um Texte von Yvonne. Da es in diesen Texten um persönlich bedeutsame Dinge ging, können daraus Interpretationen zum Selbstkonzept gezogen werden. Beispielsweise gehe ich davon aus, dass die Personen, die oft in ihren Texten vorkommen, auch bedeutsam für Yvonne sind und damit auch ihre Meinung über Yvonne bedeutsam für sie ist. Weitere Arbeitsprodukte von Yvonne waren eine Zeichnung von sich selbst und ein ausgeschnittenes Papierkätzchen, welches im Rahmen der Arbeit mit dem Text „Drei Kätzchen“ (s. Kapitel 3.3.2.1) von *Sutejew* entstand. Dies konnte ich für die Analyse ihrer motorischen Fähigkeiten und für die Interpretation ihres Fähigkeitskonzept gebrauchen. Das Selbstporträt entstand nach dem Verfassen eines Textes über sich selbst. Yvonne und Marc bekamen die Aufforderung, noch ein Bild von sich unter den Text zu malen. Frau Grün und ich verfassten ebenfalls Texte über uns und malten uns.

c) Das Fragekartenspiel

Dieses Spielformat wurde schon im theoretischen Teil bei den Fördermöglichkeiten des Selbstkonzepts (s. Kapitel 3.3.2.2) beschrieben. Deswegen wird es hier nicht nochmals beschrieben, es folgen lediglich die einige Hinweise zur Durchführung.

Ich spielte dieses Spiel mehrmals mit Yvonne, da es zu Beginn noch nicht vollständig fertig war, sondern nur die Fragen zu sich selbst und die Aktionskarten beinhaltete. So spielten wir dieses Spiel am 26.04.2013 das erste Mal, was Yvonne Freude machte. Am 02.05.2013 spielte ich mit Yvonne das Spiel ein zweites Mal und es wurden neue Fragen überlegt, die von den Rätselfragen zu den Teekesselwörtern inspiriert waren. Yvonne hat das gut gefallen, allerdings kam sie der Aufforderung, auf die Karten zu Hause eigene Fragen zu schreiben nicht nach. Am 13.05.2013 spielten Yvonne und Marc das Spiel gegen mich und Frau Grün. Dabei wurden weitere Karten eingeführt, die ich in der Zwischenzeit erstellt hatte. Es handelte sich um Karten, bei denen man Fragen zu einem Sitznachbarn beantworten musste. Am 17.05.2013 spielte Yvonne dieses Spiel mit Maike. Yvonne erklärte Maike zuerst die Spielregeln. Das tat sie mit großer Begeisterung. Beim Spiel mit Maike am 17.05.2013 und mit Marc am 13.05.2013 wurde parallel zur Beantwortung der Fragen ein Steckbrief ausgefüllt. In die Steckbriefe waren außerdem die Items „Das kann ich schon gut:“ und „Das kann ich noch nicht aber würde ich gerne noch lernen“ integriert, welche in Bezug auf das Fähigkeitskonzept interpretiert werden können. Da so ersichtlich wird, wie die eigenen Fähigkeiten wahrgenommen werden. In dieses Spiel wurde außerdem ein Teil der

Aufgabe „Was ein Tier so alles kann“ (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 184-187) integriert. Beispielsweise forderte eine Aktionskarte, sich wie ein Frosch zu bewegen (hilfreich für die Diagnostik des Körperkonzepts), was Yvonne gerne tat. Außerdem bot die Frage nach dem Lieblingstier beim Spiel von Maïke und Yvonne (am 17.05.2013) eine gute Möglichkeit, nachzufragen, warum gerade dieses Tier gewählt wurde, was daran besonders sei und welches Tier man überhaupt nicht gerne wäre.

Das Fragekartenspiel ist vor allem deshalb praktisch, weil es verschiedene diagnostische Verfahren einbezieht. Das ist zum einen die Beobachtung, zum Beispiel bei der Ausführung der Aktionskarten. Zum anderen erhält man viele Informationen über Vorlieben des Kindes und auch, wie gut es andere einschätzen kann und damit zumindest einen Hinweis auf die Empathiefähigkeit des Kindes. Weiter lässt sich durch solch einer Spielsituation etwas über den sozialen Umgang und sprachliche Fähigkeiten aussagen. Außerdem ist das Lesen der Fragen und Antworten eine gute Übungs- und Diagnosemöglichkeit. So kann das Spiel aufschlussreich für pragmatische Fähigkeiten und Lesefertigkeiten sein.

d) Befindlichkeitsfragebogen

Hier sollten die Kinder anhand von Gesichtern und dem passenden Adjektiv beschreiben, wie es ihnen geht. Dies wurde mehrere Male zu Beginn der Förderung durchgeführt (am 06.05.2013, 13.05.2013 und 17.05.2013). Um den Kindern ein Modell zu liefern, führte ich diese Methode ein, indem ich zunächst selbst anhand der Gesichter mein Befinden beschrieb. Später variierte die Reihenfolge. Bei den letzten Förderungen wurde das Erklären der Befindlichkeit zum Anfangsritual. Die Beschreibungen des Gefühlszustandes können in Bezug auf die Selbsteinschätzung sowie das Verhältnis von Realselbst und Selbstbild interpretiert werden.

e) Beobachtungsaufgabe „Wie groß bin ich?“

Hierbei handelt es sich um eine gezielt angelegte Beobachtungsaufgabe, die am 06.05.2013 durchgeführt wurde. Die Aufgabe forderte, dass Marc und Yvonne aus einiger Entfernung (ca. 2m) bestimmen sollten, in welcher Höhe eine Schnur gespannt werden sollte, damit sie genau aufrecht darunter hindurch gehen konnten. Dazu loteten erst Marc und dann Yvonne unsere (Frau Grüns und meine) Hände, die die Schnur spannten, durch die Angaben „höher“ oder „niedriger“. Schließlich wurde dasselbe anhand von Klebezetteln durchgeführt, bei denen zuerst Yvonne und dann Marc

bestimmte, auf welche Höhe die Zettel geklebt werden sollten, damit diese ihre Körpergröße abbildeten.

f) Schriftliche Befragung „Du mit, ohne, gemeinsam...“

Bei dieser Befragung wurde Yvonne und Marc am 13.05.2013 zuerst ein Blatt mit sechs Bildern vorgelegt. Rechts der Bilder war jeweils Platz zum Schreiben vorhanden (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 206). Auf den Bildern waren Menschen in verschiedenen Situationen und Konstellationen abgebildet (s. Anhang). Yvonne und Marc sowie Frau Grün und ich schrieben, was uns zu jedem Bild einfiel. Dies wurde beim ersten Bild exemplarisch gemeinsam durchgeführt. Danach untersuchten die Kinder ihren Text mit den von ihnen aufgenommenen Rechtschreibregelkarten. Schließlich wurde reihum vorgelesen. Auf diese Aufgabe ließen sich Yvonne und Marc gerne ein.

Im zweiten Teil (vgl. *Eggert/Reichenbach/Bode* 2010, 207) „Fragen zu mir“ (s. Anhang) sollten Yvonne und Marc einen Bogen ausfüllen, wie sie sich anderen gegenüber verhielten und wie andere sie wohl sähen. Dazu habe ich die Fragen etwas umformuliert (s. Anhang), da der Fragebogen eigentlich für eine mündliche Befragung konzipiert ist und deshalb manche Fragen (wie „Was sind deine Gründe, warum du teilweise unterschiedlich bist? (Anerkennung, Selbstwertgefühl, Rolle...)“ (ebd., 207) mir bei einer schriftlichen Befragung nicht altersgemäß und verständlich scheinen. Außerdem wurde ein Feld eingefügt, in das die Kinder schreiben konnten, was sie am jeweils anderen besonders mögen. Auf Wunsch von Yvonne füllte ich diesen Bogen ebenfalls aus. Die Aufgaben wurden mündlich besprochen und es wurde wiederholt betont, dass die Antworten nicht vorgelesen werden müssen, lediglich, was sie am anderen besonders mögen. Trotzdem wollte sich Yvonne, nachdem sie die Aufgabe zuerst anders verstanden hatte, nur in sehr geringem Grad auf die eigentliche Aufgabe einlassen. Möglicherweise war ihr dies zu persönlich.

g) Schriftliche Befragung – Fragebogen für die Klassenlehrerin

Der Fragebogen für die Klassenlehrerin, der an *Eggert/Reichenbach/Bode* (vgl. ebd. 2010, 247-249) angelehnt ist, sollte eigentlich als Leitfaden für ein Interview mit der Klassenlehrerin am 17.05.2013 dienen. Aufgrund mehrerer Faktoren erklärte sich Yvannes Klassenlehrerin bereit, den Fragebogen schriftlich anstatt mündlich zu beantworten und mir per Mail zuzusenden. Zuvor besprachen wir den Fragebogen und sie beantwortete die Fragen eins, drei und vier.

h) Leitfrageninterview mit Yvones Mutter

Das Gespräch mit Yvones Mutter fand am 29.05.13 um 14.30 Uhr bei der Familie zu Hause, in der Wohnküche, statt.

Anwesend waren die Mutter, Yvonne, die im Wohnbereich Fernsehen schaute und aß sowie ihr Bruder (Vorschulkind), der sich zu Beginn des Gesprächs im oberen Stock befand und ich. Das Gespräch wurde ab und zu von den beiden Kindern unterbrochen, am Ende des Gesprächs befand sich Yvonne im oberen Stock (2. Sequenz). Einmal wurde das Gespräch durch eine Nachricht auf das Mobiltelefon der Mutter unterbrochen.

Yvones Mutter zeigte sich sehr freundlich und offen (sie war z. B. sofort bereit, dieses Gespräch zu führen). Die Atmosphäre war während des Gesprächs insgesamt gut., Schwierig war für mich nur, dass Yvonne die meiste Zeit des Interviews anwesend war. Es war für mich aus dem Grund schwierig, da ich nicht in Anwesenheit des Kindes über das Kind sprechen wollte. Außerdem könnte es sein, dass Yvones Mutter durch deren Anwesenheit in ihren Aussagen beeinflusst wird. Heikel wäre es auch, wenn Themen angesprochen werden, die Yvonne so nicht bewusst gewesen wären. Es kann sein, dass, um dies zu vermeiden, das Gespräch etwas befangener geführt wurde, zumindest zu Beginn, als Yvonne anwesend war. Yvones Mutter meinte zwar, dass sie ihre ganze Aufmerksamkeit auf das Fernsehprogramm richte, aber einmal mischte sich Yvonne auch ins Gespräch ein (s. Transkript im Anhang).

Nach der Beschreibung der Durchführung der verschiedenen förderdiagnostischen Verfahren lässt sich abschließend festhalten, dass die Verfahren sich gegenseitig oft ergänzen und auch überschneiden. Bis auf die schriftliche Befragung „Fragen zu mir“ ließ sich Yvonne bereitwillig auf die verschiedenen Verfahren ein. Da bei vielen Aufgaben eine enge Verzahnung von Förderung und Diagnose vorherrscht, denke ich, dass Yvonne bei der Durchführung meist nicht das Gefühl hatte, getestet zu werden. Im Gegenteil denke ich, dass es sich hierbei um Verfahren handelte, die sich auch im Unterricht (zumindest bei bestimmten Phasen) anwenden lassen. Die Durchführung der Verfahren ist simpel, lediglich die Auswertung braucht mehr Zeit und Wissen. Viele diagnostische Verfahren im Bereich Sprache und im Bereich Selbstkonzept lassen sich in der Durchführung verknüpfen.

4.2.2.2 Beschreibung der Förderung in den einzelnen Bereichen

Bei der Beschreibung der durchgeführten Förderung habe ich mich dazu entschieden, nach den Förderschwerpunkten, die ich gesetzt habe, vorzugehen. Dies waren die Bereiche ‚Lesen‘ (insbesondere Förderung der Lesefertigkeit), ‚Texte verfassen‘ (schwerpunktmäßig Texte überarbeiten) und ‚Aufbau bzw. Erweiterung eines Satzkonzeptes‘. Die Förderung des Selbstkonzepts war darin integriert. Das genaue Vorgehen kann im Folgenden gelesen werden. Jedoch werde ich nicht alle Fördersitzungen detailliert beschreiben, sondern zu jedem Förderschwerpunkt eine Fördersequenz exemplarisch darstellen. Da ich Yvonne insgesamt jedoch nur ein sehr kleines Stück im Verlauf der Gesamtförderung begleiten konnte, ist es mir ein großes Anliegen, auch die vorausgehende Förderung durch Frau Grün zu beschreiben. Ein weiterer Grund dies zu tun ist, dass ich an diese Förderung anknüpfte.

Vorausgehende Förderung

Wenn nun die, meiner Förderung voraus- und nachgehende, Förderung durch Frau G. beschrieben wird, dann aus dem Grund, dass sie meiner Meinung nach bereits große Auswirkungen hatte. Außerdem war meine Förderung zum großen Teil in diese Förderung eingebettet und diese umfasst einen deutlich längeren Zeitraum, sodass ich auch von einer größeren Nachhaltigkeit dieser Förderung ausgehe. Die Förderung, die die Yvonne und Marc von der betreuenden Sonderschullehrerin, Frau Grün, bekamen, fand wöchentlich montags in den beiden letzten Unterrichtsstunden von 10.20 -11.55 Uhr mit einer Pause von fünf Minuten statt. Frau Grün erzählte mir, dass sie zu Beginn der Förderung an der Erkenntnis der Kinder arbeitete, dass sie im Bereich Sprache noch etwas lernen könnten. Nach ihrer Einschätzung überschätzten die beiden Kinder nämlich zu Beginn ihre Fähigkeiten weit. Ob dies aufgrund der kindlichen Tendenz geschah, nach der eigene Fähigkeiten generell eher positiv gesehen werden oder ob es sich hierbei um einen Schutzfaktor handelte, kann in diesem Rahmen nicht beantwortet werden. Ein Förderziel, dass Frau Grün daher zu Beginn der Förderung steckte, war es, Anregungen für eine realistische Selbsteinschätzung zu geben. Die Kinder sollten sich als kompetent erfahren (z. B. durch Präsentationen des Erarbeiteten vor der Klasse) aber auch Anregungen dafür bekommen, was sie noch lernen können. Ein weiteres Ziel war es, auf die Einhaltung bestimmter Regeln zu achten, sodass eine konzentrierte Förderung möglich war. Dass Yvonne in der Zwischenzeit keine völlig überhöhte Selbsteinschätzung mehr hat, zeigte zum Beispiel ihre Aussage, dass sie im Sport noch nicht so gut sei (s. Kapitel 4.1.3).

Wie ich diese vorhergehende Förderung erlebt habe, kann man sie auch dem entwicklungsproximalen Ansatz zuschreiben. Des Weiteren war die Förderung thematisch an dem orientiert, was gerade im MeNuK-Unterricht behandelt wurde. Dazu wurden z. B. Texte gelesen und bearbeitet oder eigene Texte geschrieben und überarbeitet. Oft wurden auch eigene Texte zu aktuellen Anlässen verfasst (z. B. Beschreibung des Geburtstags oder der Kommunion). Weitere häufige Elemente waren Leseaufgaben zu Kommissar Knorke, welche den Schülern Freude bereitete. Oft wurde zum Abschluss der Förderung ein Spiel wie z. B. „Galgenmännchen“ oder Memory gespielt. Ein weiterer Bestandteil, den ich im Bezug auf das Selbstkonzept als sehr wichtig erachte, ist das Präsentieren des in der Förderung Erarbeiteten in der Klasse. Dabei übten Yvonne und Marc unter anderem, wie man gut präsentieren kann. Beide verfügen bereits über gute Kompetenzen beim Präsentieren, was man daran erkennen konnte, dass sie dabei zuerst erklären, was sie gemacht hatten, damit die Klasse eine Vorstellung davon bekam, worum es ging, und fingen erst dann an, vorzulesen. Dabei wirkten beide recht selbstsicher. Außerdem präsentierten sie gerne und in der Klasse war es allgemein üblich, dass Kinder zu bestimmten Gelegenheiten etwas präsentierten. So habe ich dies während Hospitationen in der Klasse beobachtet. Ein weiterer Aspekt des Präsentierens ist die Wertschätzung der Arbeit der Kinder.

Förderschwerpunkt Lesefertigkeit

Zu Beginn der Förderung der Lesefertigkeit wurde mit *Rätselkarten zu Teekesselwörtern* gearbeitet. Dies sollte dazu dienen, die Lesemotivation zu erhöhen und die Kinder anzuregen, über Sprache nachzudenken. Dabei habe ich mich an den Rätselkarten aus dem Buch „Üben im Leseunterricht in der Grundschule“ orientiert (vgl. von Wedel-Wolff 2006, 43). Die genauen Karten sind im Anhang ersichtlich.

Am 08.04.2013 war Marc nicht in der Förderung und so war Yvonne in dieser Förderung alleine. Es wurde erklärt, dass es sich um Rätselfragen handelte, die teilweise ähnlich wie Scherzfragen seien. Yvonne las die Fragen vor und riet gemeinsam mit Frau Grün, um welchen Begriff es sich bei den Rätselfragen handelte. Dabei ging es stets um Homonyme (Tekesselchen). Wer das Rätsel richtig löste, bekam die entsprechende Karte (auf Vorschlag von Yvonne). Konnte eine Karte nicht erraten werden, gab ich Tipps in Form von Hinweisen. Yvonne machte dies viel Freude. Daher wurde es in der darauffolgenden Woche wieder aufgegriffen. Diesmal wurde das Spiel zu viert gespielt, indem Yvonne und Marc als Team gegen Frau Grün und mich spielten. Dies machte Yvonne und Marc große Freude und sie lasen, nachdem Yvonne anfangs versuchte, die Lesesituation zu vermeiden, die Rätselkarten

sehr gerne. Später wurden ein Teil dieser Rätselfragen in das Fragekartenspiel integriert.

Am 19.04.2013 behandelte ich mit Yvonne den Text „*Drei Kätzchen*“, was ich im folgenden etwas genauer beschreiben werde. Am Anfang der Förderstunde waren wir im Klassenzimmer, wo alle ihren Aufgaben nachgingen. Zuerst zeigte ich Yvonne den Text von *Wladimir Sutejew* (s. Anhang) und begründete ihr, warum ich diesen Text gewählt hatte. Dann ließ ich sie den Text laut vorlesen, um eine Leseprobe zu erhalten, die ich später analysieren konnte und darauf die weitere Förderung aufbauen konnte. Yvonne wollte den Text nicht nochmals leise vorlesen, mit der Begründung, sie habe alles verstanden. Nun wurden ihr Figuren aus Papier vorgelegt, mit denen man die Geschichte nachspielen konnte. Gemeinsam betrachteten wir die Figuren. Zwei der Figuren, zwei schwarze Kätzchen, waren noch nicht ausgeschnitten. Diese Aufgabe übernahmen Yvonne und ich. So konnte ich ihre feinmotorische Fähigkeiten analysieren. An diesem Tag war Pia ausnahmsweise ebenfalls in der Förderstunde anwesend. Sie konnte sie an der Förderung teilnehmen und zeigte sich interessiert. Dass sie an der Förderung teilnehmen konnte war auch deshalb sehr positiv, da Yvonne so Gelegenheit hatte, ihrer Freundin zu zeigen, was in ihrer Förderung passiert und sie durch die Förderung nicht abgegrenzt wird. Zum anderen ist Pia eine Person, die von Yvonne und den meisten Mitschülern geschätzt wird (s.o.). Ein Ziel einer gemeinsamen Förderung mit Pia war es, dadurch Yvannes soziale Position und ihr Soziales Selbst positiv zu beeinflussen. Außerdem war es von Vorteil, dass Yvonne den Text schon einmal gelesen hatte. So hatte sie keinen Nachteil gegenüber Pia, die eine gute Leserin ist, und die sich den Text zuerst auch leise durchlas. Yvonne und Pia einigten sich darauf, dass Pia zuerst die Geschichte las und Yvonne sie mit den Figuren legte und schließlich umgekehrt. Da simultan gespielt wurde, war die Leserin dazu angehalten, nicht zu schnell zu lesen, damit die Spielerin genügend Zeit hatte, die passenden Figuren auszuwählen und das Gelesene in eine Handlung umzusetzen. Dadurch war die Leserin nicht unter Druck, möglichst schnell zu lesen, war aber angehalten, richtig zu lesen, da der Sinn des Gelesenen in Handlungen umgesetzt wurde und eine Verlesung keine drastischen aber plastischen Folgen zeigte.

Auch beim *Fragekartenspiel* wurde die Lesefertigkeit aufgegriffen. Die Karten mussten nämlich gelesen und die Handlungen befolgt oder die Fragen beantwortet werden. Hier war es ebenfalls wichtig, richtig zu lesen, da ungeprüfte Hypothesen den Sinn entstellen oder verändern können. Da es aber wichtig war, wie die genaue Frage oder Aufgabe lautete, um sie richtig zu lösen, war es wichtig, die Hypothesen zu überprüfen.

Außerdem handelte es sich um einzelne Sätze, wodurch die Motivation höher war und der Spielcharakter im Vordergrund blieb.

Am 29.04.2013, am Ende der Förderung mit Marc und Yvonne, wurde die *Geschichte „Du bist einmalig“* (Lucado 2012) oder, wie wir sie nannten „die Wemmicks“, gelesen. Yvonne und Marc durften anfangen zu lesen, sie hatten den Beginn der Geschichte auch schon leise für sich gelesen. Marc, der die Geschichte schon kannte, las sehr gerne, trotzdem las ich das Ende der Geschichte vor, da es eine relativ lange Geschichte ist und mir wichtig war, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt richteten. Ich hatte das Ziel, den Selbstwert der Kinder im Bereich des Sozialen Selbst zu stärken. So unterhielten wir uns nach der Geschichte darüber und Yvonne erzählte, dass ihr diese Geschichte gefiel. Besonders gut gefiel ihr, dass am Ende der Geschichte die Punkte (in der Geschichte negative Bewertungen) nicht mehr hielten. Dass Yvonne diese Geschichte gut gefallen hat, ließ sich auch daran erkennen, dass sie zu späteren Zeitpunkten nochmals nach der Geschichte fragte.

Am 02.05.2013 durfte sich Yvonne am Donnerstag in einer Einzelförderung einen von zwei Texten auswählen. Sie suchte sich den „*Mäusekrimi*“ von *Guggenmos* (vgl. von *Wedel-Wolff* 2002/2006, 105) aus. Eigentlich sollte diese Förderung zusammen mit Maïke durchgeführt werden. Dies war leider jedoch nicht möglich, da Vergleichsarbeiten anstanden. Um die Lesefertigkeit zu steigern, ist es oft sinnvoll, einen Text mehrmals zu lesen. Damit ein stupides Wiederholen jedoch vermieden wird, suchte ich nach einem motivierenden Rahmen für gezieltes, mehrfaches Vorlesen eines Textes. So kam mir die Idee, eine CD zu erstellen, auf der Yvonne die Geschichten, die sie vorlas, nachhören konnte. Dies diente als Anlass, Kriterien zum Vortragen von Texten (s. von *Wedel-Wolff* 2006, 107) zu besprechen und nach diesen Kriterien die Geschichte wiederholt zu lesen. Diese CD wurde Yvonne zum Ende der gemeinsamen Förderung überreicht. Hier lässt sich auch wieder eine Brücke zum Selbstkonzept schlagen, da ein selbst erstelltes und gelungenes Produkt, welches (ich habe für die CD die gelungenen Teile der Leseproben verwendet) das Fähigkeitskonzept stärken kann, da das, was erreicht wurde, im fertigen Produkt ersichtlich ist. Außerdem kann das Anhören der eigenen Leseprobe dazu anregen, sich mit dem eigenen Realselbst zu beschäftigen. Auf dies wird hier jedoch nicht näher eingegangen, da dies ein eigenes Kapitel darstellen könnte.

Am 17.05.2013 las Yvonne in der Einzelförderung den Text „*Sofie hat einen neuen Pullover*“ von *Peter Härtling* (s. von *Wedel-Wolff* 2006, 103). Damit sich keine Eintönigkeit einschlich, bekam Yvonne eine besondere Aufgabe dazu: Bei der ersten Aufgabe waren im Text keine Punkte und Yvonne war aufgefordert, die fehlenden

Punkte einzutragen. Danach wurde der zweite Teil des Textes mit folgendem Kommentar ausgeteilt: „Der Schreiber hat zwar die Punkte richtig gesetzt, aber bei drei Wörtern hat er sich verschrieben und einen totalen Quatsch geschrieben. Findest du welche?“ Die erste Aufgabe diente dazu, herauszufinden, ob sich Yvones Satzkonzept erweitert hat während die zweite Aufgabe besonders die Überprüfung von Hypothesen beim Lesen unterstützen sollte. Die Geschichte von Sofie habe ich ausgewählt, da in ihr der Umgang mit dem Ausbleiben von Lob thematisiert wird. Allerdings wollte oder konnte sich Yvonne nicht näher auf die Geschichte einlassen. Sie wollte beispielsweise auch die Geschichte nicht am Ende am Stück lesen. So fiel das Gespräch über die Geschichte auch relativ kurz und allgemein aus.

Förderschwerpunkt Texte verfassen

In der Förderung mit Frau Grün wurde, wie oben beschrieben, unter anderem Wert darauf gelegt, Texte zu verfassen und diese später meist der Klasse zu präsentieren. Dies geschah unter anderem am 18.03.2013 und am 08.04.2013. Das Verfassen der Texte wurde meist in folgenden Phasen durchgeführt. Vor dem Verfassen der Texte wurde meist mündlich über den Inhalt gesprochen. In einer nächsten Phase fand der Schreibprozess an sich statt. Dabei schrieben alle Anwesenden einen Text, der in einer nächsten Phase allen vorgelesen und entsprechend gewürdigt wurde. Hier war auch Raum, Fragen an den Autor zum Text zu stellen. Schließlich folgte eine Phase der inhaltlichen Überarbeitung (nach dem Motto: Kann jemand, der nicht dabei war, den Text auch verstehen?) und der formale Überarbeitung. Für die formale Überarbeitung wurde oft das Heft getauscht, da es den Kindern zum einen leichter fiel, fremde Fehler zu entdecken und sie zum anderen darin meist motivierter waren. Schließlich wurde der überarbeitete Text noch am Computer abgetippt und den Kindern beim nächsten Mal ausgeteilt, sodass nach und nach ein Heft voll eigener Geschichten entstand. Das sollte auch dazu beitragen, die Arbeiten der Kinder wertzuschätzen. Die Texte drehten sich meist um die eigene Person und eigene Erlebnisse. Dies regt zum einen die Auseinandersetzung mit sich selbst an, kann als Arbeitsprodukt für die Diagnostik des Konstrukts Selbstkonzept behilflich sein und außerdem ist es oft einfacher, über eigene Erlebnisse zu schreiben.

Exemplarischer Exkurs: Texte überarbeiten am 22.04.2013

Ich analysierte die Texte von Yvonne und Marc nach häufigen Fehlern und notierte diese auf Karten (s. Anhang). Auf diese Fehlertypen hin sollten sie zum Beispiel am 22.04.2013 ihre Texte untersuchen. Dabei wurde so vorgegangen, dass jeweils an der letzten Montagsförderung angeknüpft wurde: Ich erwähnte, dass ich die Texte, die sie

in der vergangenen Woche verfasst hatten, abgeschrieben und etwas umgeändert hätte. Was ich geändert habe, verriet ich aber nicht. Yvonne und Marc wurde die Rolle von ‚Sprachdetektiven‘ nahe gelegt: Beide bekamen je einen Zettel, mit einem Hinweis, also dem Fehlertyp, als Suchauftrag. Mit diesem Hinweis sollten sie „Belege“, also Wörter oder Stellen in ihren Texten suchen, auf die der Fehlertyp passte und die im Gegensatz zum Original verändert wurden. Weil nicht jeder Hinweis auf beide Texte passte, mussten beide Texte durchsucht werden. Die Kinder untersuchten die Texte und markierten die entsprechenden Veränderungen farbig. Als sie damit fertig waren, tauschten sich die beiden aus und schrieben als „Beweise“ oder Beispiele die jeweiligen Stellen auf die entsprechenden Karten. Dafür musste zuerst besprochen werden, was die entsprechende Regel, die auf der Karte notiert war, bedeutet.

Förderschwerpunkt Satzkonzept

Die Förderung zum Satzkonzept fand hauptsächlich im ersten Teil der Sitzung am 06.05.2013 mit Yvonne, Marc, Frau Grün und mir statt. Dabei wurde beiden Kindern zuerst das Kärtchen „Yvonne“ vorgelegt und sie sollten bestimmen, ob es sich um einen Satz handelt. Dies verneinten die beiden mit der Begründung, es handle sich um ein Wort. Dann wurden zwei Kärtchen mit Subjekt und Prädikat gezeigt („Marc“ „schreibt“; s. Anhang). Sie sollten wieder bestimmen, ob es sich dabei um einen Satz handelt und dies begründen. Yvonne meinte, dass es sich um einen Satz handle, während Marc davon ausging, es handle sich um eine Einleitung zur wörtlichen Rede. Es wurde erklärt, dass es sich um einen Satz handelt. Schließlich wurden die Kärtchen um ein Akkusativobjekt sowie um eine adverbiale Bestimmung der Zeit und eine adverbiale Bestimmung des Ortes ergänzt, immer begleitend mit der Frage, ob es sich noch um einen Satz handle. Diese Aufgabe konnten beide gut lösen. Schließlich sollten sie farbige Kärtchen mit den Fragen „Wer?“ „Was tut?“, „Wo?“ , „Wann?“ „Wen/Was?“ zuordnen. Später wurde durch neue Karten und das Hinzufügen von weiteren Karten herausgearbeitet, was ein Satz ist und wie weit man einen Satz erweitern und reduzieren kann. Dies wurde noch mit zwei weiteren Sätzen, die inhaltlich Yvonne und Marc betrafen, durchgespielt und jeweils erarbeitet, dass es sich dann um einen Satz handelt, sofern man weiß, wer etwas tut und was diese Person tut. Marc meinte erkennend, dass es immer „die zwei Wichtigen“ (er meinte Subjekt und Prädikat) gäbe, ohne die ein Satz nicht möglich sei. Schließlich bekamen die Kinder Kärtchen, mit denen sie einen Satz bauen sollten. Danach durften sie sich die Kärtchen eines Satzes aussuchen und die kleinste Möglichkeit, daraus einen Satz zu bilden aufschreiben und dies bis zum längsten möglichen Satz in Stufen weiterführen. Außerdem wurde besprochen, dass am Satzanfang immer großgeschrieben wird und am Satzende stets ein Satzschlusszeichen steht.

Die Festigung dieses Wissens wurde in Form eines Spieles, nämlich des „SPECTRA® Satzbauspiel 1“ (Wentzke 1996) durchgeführt. Hierbei konnte man durch Drehen eines Zeigers an einem Rad bestimmte Farben ertönen. Diese Farben standen für bestimmte Satzglieder, welche man sich dann in Form von farbigen Karten nehmen durfte. Auf diesen Karten stand beispielsweise „Der Affe“ für ein Subjekt und „den Bruder“ als Akkusativobjekt. Hatte man genügend Karten für einen Satz, konnte man diese legen und bekam die Punkte, die auf den Karten verzeichnet waren. Es bestand außerdem die Möglichkeit, anderen Karten wegzuschnappen, sodass sich jeder Spieler überlegen musste, ob er lieber einen langen Satz mit vielen Punkten bilden möchte, aber die Gefahr eingeht, ein notwendiges Satzglied wieder zu verlieren, oder lieber kein Risiko einzugehen und ein Satz sogleich gelegt wird, wenn alle nötigen Satzglieder vorhanden sind. Dies festigt das Wissen um Satzglieder, die nötig sind, um einen Satz formen. Die Karten des Spiels erweiterte ich durch weitere Karten, die einen Bezug zu Yvonne, Marc oder der Förderung aufwiesen, um im Kontext zu bleiben und die Motivation zu erhöhen. Yvonne und Marc bereitete dieses Spiel Freude. Am 17.05.2013 habe ich Yvannes Satzkonzeptwissen implizit noch einmal in die Leseförderung aufgenommen (s. da).

4.2.3 Reflexion des eigenen Vorgehens

In den vorangehenden zwei Unterkapiteln wurden die Durchführung der Diagnostik und die Förderung von Yvones Fähigkeiten beschrieben. Dies wird nun in diesem Unterkapitel rückblickend reflektiert.

Ich denke, es ist mir gelungen ist, eine gute therapeutische Beziehung zu Yvonne aufzubauen, was sicherlich durch Yvones Art erleichtert wurde. Außerdem gehe ich davon aus, dass es positiv war, die Förderangebote und die diagnostischen Verfahren in die bereits bestehende Förderung zu integrieren. Genauso schätze ich die Verbindung von Förderung und Diagnose als gelungen ein.

Der Facettenreichtum dieser Arbeit brachte meiner Ansicht nach aber auch Schwierigkeiten mit sich. Durch die vielen diagnostischen Informationen, die erhoben werden sollten – sowohl im Bereich Sprache als auch im Bereich Selbstkonzept -, die drei verschiedenen Förderschwerpunkte und die verschiedenen Zusammensetzungen der beteiligten Personen, ist es mir nicht immer gelungen, der Förderung einen einheitlichen Rahmen zu geben, in der Weise, wie ich es mir gewünscht hätte. Eventuell wäre es besser gewesen, im Rahmen der Förderung, die sich schwerpunktmäßig aufs Lesen bezog, an einem Text oder Themengebiet (wie beispielsweise Pferde) zu arbeiten. Eine Idee wäre, einen ausgewählten Text mehrmals zu lesen und dann mit Figuren, wie bei der Geschichte der „Drei Kätzchen“ (*Sutejew in von Wedel-Wolff 2006, 94*), als Trickfilm mit Sprecherin zu verarbeiten. Dies hätte den Vorteil gehabt, dass die Notwendigkeit des genauen Lesens auf natürliche Weise gegeben ist und die Aufmerksamkeit trotzdem nicht nur auf dem Gelesenen liegt, also nicht nur auf einem Gebiet, das Yvonne noch Schwierigkeiten bereitet. Außerdem würde durch eine begleitende Handlung zum Lesen auch das Leseverständnis gefördert. Vielleicht wäre Yvones Motivation hierfür größer gewesen als bei einer Audio-CD mit selbstgelesenen Texten. Allerdings wäre auch hier eine Schwierigkeit geblieben, dass eine regelmäßige Teilnahme von Maike oder Pia an der Förderung aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nicht möglich war und dies bei einem durchgängigen Projekt, das sich über viele Sitzungen erstreckt, nicht möglich gewesen wäre. Ursprünglich war nämlich geplant, Yvonne durch die Förderung auch in ihrer sozialen Position, und somit im ‚Sozialen Selbst‘, zu stärken, indem sie sich eine/n Mitschüler/in für die Förderung aussuchen durfte. Ein paar Mal war dies jedoch möglich und die Förderung montags fand, wie beschrieben, immer zusammen mit Marc statt. Dies hatte den Vorteil, dass Marc und Yvonne durch die gemeinsame Förderung nicht in eine Außenseiterposition gedrängt wurden. Dazu trugen außerdem die regelmäßigen Präsentationen dessen, was Yvonne und Marc in der Förderung

geschafft hatten, vor der Klasse bei. Außerdem stärkte die Tandemsituation die Interaktion und bot vielfältige interessante Beobachtungsmöglichkeiten. In dieser Konstellation musste jedoch darauf geachtet werden, dass die beiden sich durch einen Vergleich nicht in eine Leistungssituation brachten, wo doch individuelle Fortschritte im Vordergrund stehen sollten. So würde ich nachträglich den Fragebogen „Fragen zu mir“ besser in einer Einzelsituation durchführen. Obwohl gesagt wurde, dass die Antworten nicht vorgelesen werden müssen, kann ich mir gut vorstellen, dass Yvonne in der Einzelsituation offener und weniger durch die Meinung anderer beeinflusst gewesen wäre.

Auch wenn die bestehende Förderung am Montag schon eingespielt war und meist mit einem Spiel beendet wurde, hätte ich schon früher den Befindlichkeitsfragebogen als Ritual zu Beginn einführen können. Dieses ist ein kurzes Ritual und für den Beginn gut geeignet, da es eine Möglichkeit bietet, anzukommen und sich auf die folgende Situation einzulassen. Dies durchzuführen war freitags gut möglich, wohingegen das Spielen eines Spiels als Abschlussritual nicht immer möglich war, da die Zeit freitags meist knapp war. Zu Beginn wurde oft ausgehandelt, ob Yvonne zuerst ihre Hausaufgaben fertig machen durfte. Manchmal durfte sie das, was ich rückblickend wieder so tun würde, da es zum einen eine diagnostische Beobachtungsmöglichkeit bot, zum anderen musste Yvonne gut argumentieren und konnte erleben, dass sie durch Sprache wirksam war.

Im Rückblick hätte ich außerdem die Geschichte „Du bist einmalig“ (Lucado 2012) weiter aufgegriffen, anstatt einen neuen Text zu bearbeiten, da sie Yvonne gut gefallen hat und sie mehrmals danach fragte.

Schließlich stellt sich die Frage, was bleibt. Natürlich ist dies schwierig zu beantworten. Ich denke aber, dass die Arbeit am Satzkonzept gewinnbringend für Yvonne war.

Das zeigte sich daran, dass sie beim Setzen von Punkten während der letzten Förderung nicht mehr willkürlich vorging. Es handelt sich bei der Arbeit am Satzkonzept wohl zum Teil um ein heuristisches Aha-Erlebnis. Dies ist darin erkennbar, dass Yvonne, indem sie die Karte mit dem Prädikat wegnimmt hinzufügt: „Und wenn man des da wegtut, ist es kein Satz mehr“ (Förderung am 06.05.2013). Die Förderung des Lesens und des Verfassens von Texten hingegen ist eine langfristige Gegebenheit, die neben der Einsicht auch Übung erfordert. Jedoch meinte auch Frau Grün, dass Yvonne und Marc ermutigende Beispiele seien, da bei ihnen unschwer Lernzuwächse erkennbar seien. So lernte Yvonne beispielsweise auch, den Luftfluss beim Lesen durch gezielte Pausen besser zu steuern.

So schwierig die Erfassung des Konstrukts Selbstkonzept ist, so schwer ist wohl auch dessen Veränderung einzuschätzen. Unter Veränderung wird natürlich nicht die Veränderung der Person verstanden, sondern Veränderung bezieht sich auf die verschiedenen Bereiche des Selbstkonzept, wozu z. B. Zuschreibungen an die eigene Person gehören. Ich habe versucht, negative Zuschreibungen anderer, die in das Selbstkonzept aufgenommen wurden, zu hinterfragen indem wir uns mit der Geschichte „Du bist einmalig“ (*ebd.*) beschäftigten. Ob diese Anregung zum Reframing angenommen wurde bleibt Spekulation. Sicher hingegen ist, dass eine Förderung der Gesamtpersönlichkeit, wozu auch das Selbstkonzept gehört (vgl. Theorieteil), zu einer Förderung passt, die vom Kind ausgeht. Meist geschieht das implizit durch Haltungen wie Akzeptanz oder Wertschätzung. In dieser Arbeit wurden zusätzlich spezielle Inhalte mit explizitem Bezug auf das Selbstkonzept meist nur mit diagnostischer Zielsetzung durchgeführt. Allerdings wurden die Kinder dabei angeregt, über sich selbst, und zu einem gewissen Grad auch empathisch über andere, nachzudenken. Schon diese Beschäftigung mit sich selbst, solange sie nicht dauernd auf sich selbst bezogen bleibt, kann helfen, die eigenen Fähigkeiten, Schwierigkeiten und damit Möglichkeiten und Entwicklungspotenzial zu erschließen.

5 **Schluss teil/Resümee**

Nachdem schon in der Einleitung mögliche überdauernde Auswirkungen von Schwierigkeiten im Spracherwerb auf das Selbstkonzept erwähnt wurden, schließlich im Theorieteil beschrieben wurde, wie vielfältig Schwierigkeiten im Spracherwerb mit dem Selbstkonzept verwoben sein können und auch im Praxisteil gezeigt wurde, wie gut sich die beiden Bereiche in der Förderung verbinden lassen (vor allem bei der Arbeit mit Texten, da hier der Inhalt passend ausgewählt werden kann) ist es, so denke ich, eine Chance, wenn die Diagnostik und die Förderung des Selbstkonzepts sowie das dazugehörige theoretischen Hintergrundwissen in die Sprachförderung einfließen und umgekehrt. Dies gilt insbesondere von einer Förderung die aus der Sicht der Kinder konzipiert ist und vor dem Wissen, dass zur Erfassung (von Bereichen) des Selbstkonzepts meist keine speziellen diagnostischen Verfahren nötig sind, sondern aufmerksame Beobachtungen in geeigneten Situationen ausreichen.

Aber, wie schon in der Theorie betont wurde, lassen sich keine monokausalen Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Schwierigkeiten im Spracherwerb in dem Sinne ableiten, dass alle Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb dringend eine Förderung des Selbstkonzepts bräuchten, da sie ansonsten durch psychische Beeinträchtigungen bedroht seien. Auch am Beispiel von Yvonne sieht man, dass sie von sich selbst überzeugt ist, auch wenn sie um Schwierigkeiten in bestimmten Gebieten weiß und dort auch Vermeidungsstrategien anwendet. Wie Frau Grün (s.o.) betonte, handelt es sich hier um ein ermutigendes Beispiel. Aus dem Gespräch mit der Mutter wird jedoch auch deutlich, dass es zu einem bestimmten Zeitpunkt in Yvannes Entwicklung relativ kritisch war, in welche Richtung sich diese weiterbewegt. Umso erfreulicher ist es rückblickend festzustellen, dass seit der zweiten Klasse scheinbar eine positive Weiterentwicklung stattgefunden hat. Dies zeigt sich daran, dass Yvonne um ihre Stärken weiß und sich selbstbewusst vor der Klasse darstellen kann, andererseits aber auch beginnt, Schwierigkeiten zu akzeptieren und zu erkennen, dass man an diesen arbeiten kann.

Grothues (2013) fragt nach Faktoren, welche zu einem ‚positiven‘ Selbstkonzept (im Sinne von Selbstbewusstsein, Erfolgsorientierung etc.) trotz Schwierigkeiten im Spracherwerb führen können. Bei Yvonne könnte es sich hierbei um das unterstützende Umfeld ihrer Familie handeln, die wahrnimmt, was Yvonne alles kann. Möglicherweise ist auch der Unterrichtsstil für Yvonne passend. Förderlich ist sicherlich auch, dass Yvonne scheinbar ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin hat und diese sehr positiv sieht. Weiter hat sie Freundinnen in der Klasse, erhält Sprachförderung und

Therapie außerhalb der Schule. Schließlich können auch persönliche Eigenschaften oder Haltungen von Yvonne mit in diese positive Entwicklung einspielen. Wahrscheinlich ist es eine Mischung aus diesen und weiteren, unbekannten Faktoren. Doch letztendlich bleibt dies in diesem Rahmen nur Spekulation.

Festzuhalten bleibt meiner Meinung nach, dass es zwar keine monokausalen Zusammenhänge zwischen Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept gibt, aber dass diese Zusammenhänge häufig zu beobachten sind. Deshalb halte ich es für wichtig, dass jede Person, die Sprachförderung anbietet, zumindest über Grundwissen darüber verfügt, was ein Selbstkonzept ist und was förderlich für die verschiedenen Bereiche des Selbstkonzepts ist. Dazu gehört im Kontext der Schule, wie ich finde, zu vermeiden, dass es zu sogenannter erlernter Hilflosigkeit kommt. Außerdem halte ich es für wesentlich den Schülern zum einen, echte Erfolgserlebnisse zu vermitteln und zum andern versuchen, in Erfahrung zu bringen, welchen Faktoren die Schüler ihren Erfolg und Misserfolg zuschreiben.

Ein möglicher Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept, der viele Dinge auf der einen Seite dramatisch macht (Sekundärsymptome etc.), kann auf der anderen Seite jedoch auch positiv genutzt werden, in dem sich eine Sprachförderung auch förderlich auf das Selbstkonzept auswirkt. Ein Selbstkonzept zu fördern ist in jedem Fall sinnvoll, und ist, wie beschrieben, implizit Teil einer Sprachförderung vom Kinde aus und wird auch im Bildungsplan für Baden-Württemberg 2004 betont. Ein erfolgsorientiertes Selbstkonzept kann auch förderliche Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen haben (vgl. *Dehn* 1990). Allerdings muss man sich auch hier darüber im Klaren sein, dass es keine ‚Wundermethoden‘ gibt und dass der eigene Handlungsspielraum oft auch begrenzt ist. Bei einer Förderung des Selbstkonzepts im Rahmen einer Sprachförderung liegt die Grenze beispielsweise darin, dass kein direkter Einfluss auf das Klassenklima ausgeübt werden kann. Genauso schwer ist es, wenn das Umfeld, besonders die Familie, nicht unterstützend zur Seite steht. Trotzdem zeigt dieses Beispiel, dass es auch anders geht und Erfolge durchaus möglich sind.

6 Literaturverzeichnis

- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt (ESV basics). Kapitel 4: Befragung. S. 109-175.
- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Seelze-Velber: Kallmeyer. 4. Aufl.
- Baker, Lorian/ Cantwell, Dennis P. (1987): Comparison of Well, Emotionally Disordered, and Behaviorally Disordered Children with Linguistic Problems. In: Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. Jg. 26, Heft 2. S. 193-196.
- Binder, Gertrud (2010): Grundschulkindern zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung. Leistungsbereich Texte schreiben. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Hamburg: Dr. Krovač.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Brügelmann, Hans (1981): Taktiken des Lesens – Zugriffsweisen im Leseprozeß. Arbeitsgruppe Leseförderung (EVI CIEL). In: Ritz-Fröhlich, Gertrud (Hrsg.): Lesen im 2.-4. Schuljahr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 81-91.
- Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V. (Hrsg.) (o. J.): Legasthenie. Definition. Bonn. Online: <http://bvl-legasthenie.de/legasthenie/definition>. [Eingesehen am 03.07.2013].
- Crämer, Claudia (2012): Analyseraster Rechtschreiben. Grundlage: Strategiemodell May, alphabetisches Schreiben Füssenich/Löffler. Reutlingen: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Crämer, Claudia/Schumann, Gabriele (1999): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stefan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 4., völlig überarb. und erw. Aufl. München: Ernst Reinhardt. S.256-319.
- Dannenbauer, Friedrich Michael (1994): Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. In: Der Sprachheilpädagoge. Jg. 26, Heft 3. S.1-23.

- Dannenbauer, Friedrich Michael (2000): Sprachwissenschaftliche Grundlagen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 116-168.
- Dannenbauer, Friedrich Michael (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stefan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5. Aufl. München: Ernst Reinhardt. S.105-161
- Dehn, Mechthild (1990): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger. Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? Muttersprache Band 100, S. 305-316.
- Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (2006): Zeit für die Schrift. Band II. Beobachtung und Diagnose. Berlin: Cornelsen (Scriptor).
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (Hrsg.) (2007): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. Köln: Deutscher Ärzte Verlag, 3. überarbeitete Aufl., S. 207-224.
- Eggert, Dietrich/Reichenbach, Christina/Bode, Sandra (2010): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. 2. Aufl. Dortmund: Borgmann.
- El Mogharbel, Christliebe/Deutsch, Werner (2007): Pragmatik: Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik. Band 1. Sonderpädagogik der Sprache (Hrsg.: Schöler, Hermann/Welling, Alfons). Göttingen: Hogrefe (Psychologie). S. 57-66.
- Füssenich, Iris (1998): „Durst habe. Trinke muß“ (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. In: Die Sprachheilarbeit. Jg. 43., Heft 4., S. 167 – 176.
- Füssenich, Iris (2006): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 1. 2. durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh. S.261-270.

- Füssenich, Iris (2011a): Glossar zur sprachlichen Bildung. Von Spracherwerbstheorien bis zur Sprachförderung - eine Einführung. In: DJI Impulse. Heft 4, S. 25-28.
- Füssenich, Iris (2011b): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertise. Band 9. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Füssenich, Iris/Husen, Claudia (2003): Diagnostik Metasprachliche Fähigkeiten für Klasse 3. FUN-Kolleg, Teilprojekt 1. Reutlingen/Ludwigsburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Füssenich, Iris/Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Reinhardt.
- Füssenich, Iris/Jung, Bettina (2010): Erwerb von Syntax und Morphologie: Analyse kindlicher Äußerungen und Konsequenzen für die Förderung. Reutlingen: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Grimm, Hannelore (2000): Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung. In: Bierbaumer, Niels/Graumann, Carl F. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Mehrbändiges Werk in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Themenbereich C, Serie III Sprache, Band 3: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 603-640.
- Grimm, Hannelore (2012): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention - Prävention. 3., überarbeitete Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Grothues, Guido (2013): Studien zum Selbstkonzept von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Grundschulalter. –Theoretische Überlegungen und eine explorative Längsschnittstudie-. Dissertation. Universität Flensburg. Online: <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/grothues/Dissertation%20Grothues,%20Guido%20-%20Textband%20-%20.pdf> [Eingesehen am 10.07.2013].
- Gudjons, Herbert (1999): Methoden der Erziehungswissenschaft. In: Ebd.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 6., durchges. und erg. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 29-56.
- Guggenmos, Josef (2006): Mäusekrimi. In: von Wedel-Wolff, Annegret: Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann. S. 105.

Hacker, Detlef/Wilgermein, Herbert (2001): Phonologie. In: Grohnfeld, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer. S. 37-47.

Hacker, Detlef/Wilgermein, Herbert (Hrsg.) (2006): Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. 2. Aufl. München: Reinhardt.

Haid, Andrea/Isele, Elisabeth (2012): Lebenslage, Lebenszufriedenheit und beruflicher Erfolg ehemaliger Schülerinnen und Schüler der Sprachheilschule St. Gallen. In: Sprachheilarbeit. Heft 4, S. 201-207.

Härtling, Peter (2006): Sofie hat einen neuen Pullover. In: von Wedel-Wolff, Annegret: Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann. S. 103.

Heidtmann, Hildegard (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben. 2. Aufl. Berlin: Spiess (Ed. Marhold im Wiss.-Verl.).

Husen, Claudia (2009): Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und -lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Online: http://opus.bsz-bw.de/phlb/volltexte/2009/3004/pdf/dissertation_c_husen.pdf [Eingesehen am 29.06.2013].

Klopfer, Karina (2013): „Ich bin das nicht dewöhnt!“. Sprachförderung durch Lautlese-Verfahren. In: Grundschule. Konzepte und Materialien für eine gute Schule. Jg. 45, Heft 1. S. 42-43.

Lucado, Max (2012): Du bist einmalig. 10. Aufl. Holzgerlingen: SCM Hänssler.

May, Peter (1998): Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose – mit und ohne Test: Analyse von freien Schreibungen mit Hilfe der HSP – Kategorien. In: Balhorn; Haiko u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 104. Frankfurt/M.: Grundschulverband. S. 279-293.

Menzel, Wolfgang (1998): Wortarten. In: Praxis Deutsch, Sonderheft Grammatik. S. 14-20.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004 Grundschule. Online: www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf [Eingesehen am 29.06.2013].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2008): Änderung der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf. Stuttgart. Online: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VVBW-VVBW000003010&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Eingesehen am 03.07.2013].

Osburg, Claudia (1996): [t ε l v] schreibt man mit <t>, [t ε l v] mit <k>. Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zu Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Die Sprachheilarbeit. Jg. 41, Heft 1. S. 22-30.

Osburg, Claudia (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider.

Scheerer-Neumann, Gerheid (2001): LRS und Legasthenie: Rückblick und Bestandsaufnahme. In: Naegele, Ingrid M./Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 5. neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz. S. 44-55.

Schmid, Katja (2003): Unlguailbch! In: Heise, Christian (Hrsg.): TELEPOLIS. Hannover. Online: <http://www.heise.de/tp/artikel/15/15701/1.html> [Eingesehen am 26.06.2013].

Schönweiler, Rainer/Ptok, Martin (2010): Phoniatrie und Pädaudiologie. Krankheiten der Sprache, der Stimme und des Gehörs. 4. überarb. Aufl. Lübeck: Schönweiler.

Siemens, Anne (2010): Diagnostetheorien. In: Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Kompetenzen erkennen, unterstützen und erweitern. Beispiele und Anregungen für die Jahrgänge 1 bis 4. Berlin: Cornelsen. S. 13-24.

Stadler-Altmann, Ulrike (2010): Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung. Habilitationsschrift. Universität Erlangen-Nürnberg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Forschung).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. (Jahrgangsstufe 4). Darmstadt: Satz- und Verlags-GmbH.

Stevenson, Jim/Richman, Naomi/Graham, Philip (1985): BEHAVIOUR PROBLEMS AND LANGUAGE ABILITIES AT THREE YEARS AND BEHAVIOURAL DEVIANCE AT EIGHT YEARS. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. Jg. 26, Heft 2. S. 215–230.

Sutejew, Wladimir (2006): Drei Kätzchen. In: von Wedel-Wolff, Annegret: Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann. S. 94 f.

Toppelberg, Claudio O./Shapiro, Theodore (2000): LANGUAGE DISORDERS. A 10-YEAR RESEARCH UPDATE REVIEW. In: Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. Jg. 39, Heft 2. S. 143-152.

Valtin, Renate (1993): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: Haartmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim: Beltz. S. 68-80.

Vereinte Nationen (Hrsg.) (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Genf. Online:
<http://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/crpd-c-2-3.pdf>. [Eingesehen am 03.06.2013].

von Wedel-Wolff, Annegret (2006): Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Weinrich, Martina/Zehner Heidrun (2003): Phonetische und Phonologische Störungen bei Kindern. Dyslalietherapie in Bewegung. 3. Aufl. Heidelberg: Springer (Praxiswissen Logopädie).

Wildegger-Lack, Elisabeth (2001): Aussprachestörung – Phonetik. In: Grohnfeld, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder. 1. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 24-36.

Winner, Anna (2007): Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung mit Kindern von 0-4 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.46-55

Verwendete Materialien:

Eggert/Reichenbach/Bode (2010): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. 2. Aufl. Dortmund: Borgmann. Praxisteil: S.165-323.

Hersch and Company (Hrsg.) (2003): Tabu Junior. Soest: Hasbro.

Wentzke, Helmut (1996): Das SPECTRA® Satzbauspiel 1. Sätze bauen – Wörter klauen. Essen: Spectra®.

Wedel-Wolff, von Annegret (2006): Arbeitstechnik: Texte vortragen. In: Wedel-Wolff, von Annegret: Üben im Leseunterricht der Grundschule. Braunschweig: Westermann. S. 107

7 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens von Valtin 1993, 75; entnommen aus: Valtin (1993, 75).....	18
Abbildung 2: Zwei-Wege-Modell des Worterkennens nach <i>Scheerer-Neumann</i> (1990, 262) entnommen aus: <i>Crämer/Schumann</i> (1999, 277)	19
Abbildung 3: Integratives Modell zur Beschreibung von Strategien beim Verschriften von Kindern mit phonologischen Störungen, entwickelt in Anlehnung an STAMPE, DANNENBAUER/KOTTEN-SEDERQVIST, AUGST; entnommen aus: Osburg (1997, 126).....	29
Abbildung 4: Organisation des Selbstkonzeptes in Systemen nach Grothues; entnommen aus: ebd. (2013, 105).....	40
Abbildung 5: Motivationale Steuerung des Lernverhaltens - bei erfolgsszuversichtlichem Schüler (Erfolgsspirale) und bei misserfolgsorientiertem Schüler Teufelskreis) nach <i>Knörzer</i> 1984; entnommen aus: <i>von Wedel-Wolff</i> (2006, 9f.).....	48
Abbildung 6: "Negative Spirale nach dem Modell der sozialen Konsequenzen von Mabel Rice"; entnommen aus: <i>Grimm</i> (2012, 142)	70
Abbildung 7: "Modell der negativen Spirale sozialer Konsequenzen (erweitert und modifiziert nach <i>Rice</i> 1993; <i>Grimm</i> 1999)" (nach <i>Hartmann</i> 2004, 9); entnommen aus: <i>Grothues</i> (2013, 219).	71

8 Anhang

- Materialien
- Arbeitsprodukte
- Diagnostisches Material
- Transkripte

Gehen Kinder überall auf der Welt in die Schule?

Bildung und Ausbildung sind so wichtig, dass man beschlossen hat, daraus ein Menschenrecht zu machen! Denn nur wer lesen, schreiben und rechnen kann und die eigenen Rechte kennt, kann am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und gut für sich selbst sorgen. Deshalb sollte eine Grundausbildung für alle Kinder überall auf der Welt verpflichtend sein und kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

Das alleine reicht aber noch nicht. Für eine gute Bildung braucht es gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer. Auch braucht es eine angemessene Ausstattung der Schulen und ausreichend Unterrichtsmaterial, wie Hefte und Schulbücher.

Wichtig ist auch, dass jedes Kind, egal ob Junge oder Mädchen, arm oder reich, unabhängig von der Kultur und Muttersprache den gleichen Zugang zu Bildung und auch die gleichen Chancen auf Erfolg hat. Dafür brauchen manche Kinder eine besondere Förderung oder Unterstützung. Gehörlose Kinder zum Beispiel brauchen eine Hörhilfe oder die Gebärdensprache, um gleich viel lernen zu können wie die Kinder, die gut hören können. Genauso muss auf Kinder mit Lernschwierigkeiten oder mit einer anderen Muttersprache eingegangen und Rücksicht genommen werden.

Doch obwohl Bildung ein Menschenrecht ist, können Kinder in vielen Ländern der Welt nicht in die Schule gehen. Oft sind ihre Eltern arm und können es sich nicht leisten die Kinder in die Schule zu schicken. Viele Kinder müssen sogar selbst arbeiten gehen, um ihre Familie zu ernähren.

In manchen Ländern sind die Schulen nur sehr spärlich ausgestattet. Es gibt keine Schulbücher. In manche Schulklassen gehen 50 oder sogar 100 Kinder, die am Boden sitzen müssen. Auch der weite Schulweg kann ein Hindernis sein, denn nicht in jedem Dorf gibt es eine Schule. Meist fahren keine Schulbusse, dann müssten die Kinder kilometerweite Fußmärsche zur nächsten Schule machen.



Einige Menschen glauben, dass Bildung und Wissen für Mädchen weniger wichtig ist. Deshalb gehen weltweit viel weniger Mädchen als Buben in die Schule. Doch das ist nicht gut. Fachleute haben nämlich herausgefunden, dass Mütter, die selbst keine Schulbildung erhalten haben, auch ihre eigenen Kinder nicht so häufig zur Schule schicken. Die Kinder, die nicht lesen und schreiben können, bleiben meist arm. Dass Mädchen Bildung erhalten, ist deshalb besonders wichtig, weil sie dann später als Erwachsene auch ihre eigenen Kinder in die Schule schicken. Sie haben durch Bildung und Wissen viel mehr Chancen auf ein besseres Leben.

Jedes Kind hat das Recht auf Bildung und Ausbildung!



Nur wenn Kinder aus armen Familien die gleichen Bildungs- und Erfolgschancen haben, können sie von ihrer Armut weg kommen.

Ungefähr 100.000.000 (einhundert Millionen!) Kinder auf der Welt können nicht in die Schule gehen. Viele von ihnen müssen arbeiten, viele leiden an Hunger und Krankheit.

Quelle: Kinderbüro Universität Wien/Republik Österreich-Parlamentsdirektion (Hrsg.) (o.J.): Gehen Kinder überall auf der Welt in die Schule? In: Demokratiewebstatt. Online: www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-bildung-und-ausbildung/warum-musst-du-in-die-schule-gehen/gehen-kinder-ueberall-auf-der-Welt-in-die-schule/ [Eingesehen am 31.07.2013]

Drei Kätzchen 1

Drei Kätzchen

Wladimir Sutejew

Es waren einmal drei Kätzchen –
ein schwarzes, ein weißes und ein graues,
 die erspähten eine Maus und rannten ihr nach.
 Die Maus sprang in eine Mehldose,
 die Kätzchen hinterdrein.
 Die Maus entwichte
 und aus der Mehldose kletterten drei weiße Kätzchen.

Drei weiße Kätzchen sahen einen Frosch →
 auf dem Hofe sitzen und rannten ihm nach.
 Der Frosch hüpfte in ein altes Ofenrohr,
 die Kätzchen hinterdrein.
 Der Frosch entsprang
 und aus dem Rohr krochen drei schwarze Kätzchen.

Drei schwarze Kätzchen sahen einen Fisch
 im Teich schwimmen und sprangen hinterdrein.
 Der Fisch schwamm davon
 und aus dem Wasser tauchten drei nasse Kätzchen.

Drei nasse Kätzchen schlichen heimwärts.
 Unterwegs trocknete ihr Fell
 und sie wurden, was sie vorher gewesen waren:
ein schwarzes, ein weißes und ein graues Kätzchen.

Aus: H. R. Lückert: Ich sammle Wörter, © Gertraud Middelhaue Verlag, München

- Lies den Text still durch!
- Legt mit den Bildern die Geschichte! (Ihr braucht dazu Blatt 2.)
- Erzählt die Geschichte nach euren Bildern!

Mäusekrimi

Es war mal eine Maus/
die wollte was erleben.

Die kleine Maus ging aus/
ging trippel, trippel, trippel/
ging um das Eck.

Da stand, o Schreck, ein Kater.
Der Kater rief: „Ich fresse dich!“/
Darauf rief die Maus:
„Du kriegst mich nicht!“/
und lief geschwind nach Haus.

Was tat die Maus zu Haus?/
Sie legte sich aufs Kanapee
und las dort einen Krimi/
von einer kleinen Maus: /
Die wollte was erleben.

Die kleine Maus...

Josef Guggenmos

Rätsel

Ich bin ein Zug,
der nicht auf Schienen fährt.

Ich bin ein Bein,
das nicht laufen kann.

Ich bin ein Schuh,
der nicht am Fuß sitzt.

Ich bin ein Mantel,
den man nicht anziehen kann.

Ich bin ein Hahn,
der nie kräht.

Ich bin ein Schloss,
in das kein Mensch hineingehen
kann.

Ich bin ein Mann,
der kein Blut hat.

Ich bin eine Schlange,
die nicht beißt.

Ich bin eine Birne,
die man nicht essen kann.

Rätsel

Ich bin ein Kopf
ohne Augen.

Ich bin ein Haus,
in dem kein Mensch wohnt.

Ich bin ein Ball,
den man nicht werfen kann.

Ich bin ein Stuhl,
der nicht zum Sitzen da ist.

Wasserhahn

Ich bin ein Stern,
der nicht leuchtet.

Aufzug

Fahrradmantel

Fahrstuhl

Faschingsball

Glühbirne

Handschuh

Kohlkopf

Luftschlange

Türschloss

Schneckenhaus

Schneemann

Seestern

Stuhlbein

Stehe

auf einem Bein
und zähle auf 15!

Stehe

auf einem Bein
und zähle auf 10!

Bewege dich

wie

ein Baum im Wind!

Schließe deine

Augen und

berühre mit

deinem Finger

deine Nasenspitze!

Mache

4

Hampelmänner!

Strecke deine

Arme nach oben

dann berühre deine

Zehen! (2x)

Hüpfe

1x um den Tisch

wie ein Frisch!

Strecke dich

und gähne!

Wo
ist dein
Lieblingstier?

Hast du ein
Lieblingstierbuch oder
Lieblingstiercomic?

Was
ist dein
Lieblingstier?

Was
ist dein
Lieblingstierbuch?

Was
ist deine
Lieblingstierart?

Was
ist dein
Lieblingstier?

Was
ist deine
Lieblingstierart?

Was
ist deine
Lieblingstierart?

Wie viele Geschwister
hat dein linker Mitspieler/
deine linke Mitspielerin?

Nenne ein Hobby
von deinem linken Mitspieler/
deiner linken Mitspielerin!

Welches ist die
Lieblings**farbe**
von deinem linken Mitspieler/
deiner linken Mitspielerin?

Welche Tiere
mag dein linker Mitspieler/
deine linke Mitspielerin
gerne?

Was isst
dein rechter Mitspieler/
deine rechte Mitspielerin
gerne?

In welchem Ort
wohnt
dein rechter Mitspieler/
deine rechte Mitspielerin?

Nenne ein
Lieblings**buch**
von deinem rechten Mitspieler/
deiner rechten Mitspielerin!

Was mag
dein rechter Mitspieler/
deine rechte Mitspielerin
nicht?

Welcher Hahn
kräht nicht?

Welcher Mann
hat kein Blut?

Welchen Ball
kann man nicht werfen?

Welche Birne
ist nicht zum Essen da?

Auf welchem Stuhl
sitzt man nicht?

Welchen Tisch
kann man essen?

Welche Schlange
beißt nicht?

In welches Schloss
kann kein Mensch
hineingehen?

Welcher Stern
leuchtet nicht?

Welches Bein
kann nicht laufen?

Welcher Kopf
hat keine Augen?

Welcher Schuh
sitzt nicht am Fuß?

In welchem Haus
wohnt kein Mensch?

alles über mich

18.3.13

x

ich bin [REDACTED] ich bin

8 Jahre alt. im¹⁸ am Wochen-

ende am Samstag

gehe ich zum reiten.

am 23. März wurde ich

9 Jahre alt.

ich habe einen kleinen

bruder er heißt [REDACTED]

und ist 5 Jahre alt.

mir haben für 200€

3 Jahre gebaut. ich

habe ganz viele Insdel
tiere.

Meine Oma und Opa gehen
mit mir immer raus.
Am Wochenende gehe
ich immer mit meinem
Papa raus, wir spielen
und ich und mein
Bruder führen Kebab.
Und ich gebe sehr
viel Fernsehen.

Mein 9. Geburtstag

Ich hatte Geburtstag

am 23. März, ich war

bei meiner Anna und

Opa und habe gefe

Um 15.00 Uhr hat mich

mein Papa abgeholt.

Zu Hause habe

ich auch Geschenke

Mein Fahrradunfall D:154,1

Ich bin mit meinem
Fahrrad umgefallen
und es hat geblutet, und
es war mein linker
Ellenbogen und meine
Mama hat mir ein
Pflasterhin gemacht.





Sofie hat einen neuen Pullover

Von Peter Härtling

OMA HAT SOFIE EINEN PULLOVER GESCHENKT. ER IST
KANLLROT UND HAT EINEN ROLLKRAGEN. SOFIE FINDET DEN
PULLOVER SCHÖN. DIE ANDEREN WERDEN IN DER SCHULE
STAUNEN. AUF DEM STUHL SITZT SIE GANZ GERADE DAMIT
MAN DEN PULLOVER AUCH GUT SIEHT. IN DER PAUSE SPIELT
SIE NICHT MIT DAMIT DER PULLOVER NICHT SCHMUTZIG
WIRD. ABER KEINER SAGT ETWAS NICHT MAL FRAU HEINRICH.

Am nächsten ~~Tag~~ ^{Tag} will sie den Pullover
nicht mehr anziehen.

„Du spinnst wohl!“ sagt Sofies Mutter.

„Nein, ich ~~spucke~~ ^{Pulle} nicht“, sagt Sofie.

„Keiner mag den ~~Bull~~ ^{Pullover} ~~doser~~.“

„Wieso?“, fragt Mutter.

„Keiner hat was gesagt.“

„Hör mal“, sagt Mutter,

„du hast mir doch erzählt:

Olli hat so schöne neue Stiefel.

Hast du ihm was dazu gesagt?“

„Nein“, sagt Sofie.

<p>Bei Tunwörter (Verben) schreibe ich die „ich -Form“ hinten mit einem „e“.</p> <p>Ausnahme: Ich bin.</p>	<p>Nach kurzem Selbstlaut (a, e, i, o, u) kommen fast immer mehrere Mitlaute. Höre ich nur einen Mitlaut, dann verdopple ich ihn.</p>
<p>Bei ähnlichen Lauten spreche ich mir das Wort genau vor. Bei manchen Wörtern hilfst es, wenn ich die Hand vor meinen Mund halte:</p> <p>Bei k, p, t spüre ich viel Luft.</p> <p>Bei g, b, d spüre ich wenig Luft.</p>	<p>Am Satzanfang schreibe ich immer groß.</p>

Ich achte darauf, dass meine
Sätze nicht zu lang sind.
Zwei kurze Sätze sind meistens
leichter verständlich als ein sehr
langer Satz.

Wenn ich nicht weiß, wie ich ein
Wort schreibe,
dann denke ich an die **Grundform**
oder an ein **verwandtes Wort**.

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: Yvonne

Zuständige pädagogische Fachkraft: Frau G.

Datum: 22. 06. 2013 Ausgefüllt von: Deborah Klenk

1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

Am 13.05.2013 beim Beschreiben des Bildes: „Sie spielen... Was ist das denn? Ich hab da mal Fußball hingeschrieben, ich wusste nicht, was das ist.“

Am 06.05.2013 zeigt sie auf das Bild mit „grübelnd“ und fragt: „Was ist das?“

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

17.05.2013: „Drinnenraum“

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

17.05.2013 „heute... ich, machen Marc und ich.“

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

Wie geht's mir? Selbst

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

Yvonne mag Teekessel-Rätselfragen (s. 15.04.2013)

4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes:	<u>Yvonne</u>
Zuständige pädagogische Fachkraft:	<u>Frau G.</u>
Datum:	<u>22.06.2013</u>
Ausgefüllt von:	<u>Deborah Klenk</u>

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

6.5. Zeigt auf Klebestreifen und fragt: Können wir das da mitnehmen?
Zeigt auf das Band: Aber wir brauchen noch das da, weil wir
wollen's ja vormachen.

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

2.2 Ausweichendes Verhalten

2.3 Ausweichende Antworten

2.4 Antworten mit Ganzheiten

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

8.4.2013: „...da davor war so ein Teil...“

Kopiervorlage – 4. Beobachtungsbogen 2 – 2/2

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

13.05.2013: Fußball statt Volleyball

3.3 lautlich ähnliche Wörter

3.4 andere Wörter

17.05.2013: „Drinnenraum“ für (Reit?)halle

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation, Eigenschaften

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

5. Sonstiges

Yvonne verwendet einige Demonstrativpronomen

17.05.2013: „den brauchen“, „bei denen“

06.05.2013: „Bei mir hebt's“, „des da“, „denen“

1. Welche Wörter müssen groß geschrieben werden? Unterstreiche sie!

blume

blüht

besen ✓

gefeht

auto

teuer

wasser

flüssig

gewohnt ✓

haus ✓

lecker

obst

trocken ✓

brot ✓luft ✓frisch ✓

kalt

eisfarben

bund

tassen

trinke

arbeitet

maurer

Warum müssen einige Wörter groß geschrieben werden?

weil der die das da für ✓

2. Fülle die Lücke aus!

Kartoffelsuppe macht man aus Kartoffeln.

Gemüsesuppe macht man aus

Gemüse ✓

3. a) Was ist der Unterschied zwischen Messer und Gabel?

das Messer schneiden
besser.

b) Was ist der Unterschied zwischen Turnschuh und Stiefel?

den Turnschuh zieht ✓
man nur an der halbe an.

4. Was machst du, wenn dir der Geldbeutel gestohlen wird?

du läufst hinter ✓
her. ✓

D: 29.4.13

5. Man kann mit einem Messer schneiden. Warum?

weil das fleisch hart ist. x

6. Setze die Tunwörter richtig ein!

Beispiel: Mehmet (freuen) **freut** sich heute sehr.

Er (gehen) geht mit seinen Eltern und seiner Schwester Elif in den Zoo.

Sie (sehen) sehen sich alle gerne die Tiere an. ✓

Mehmet (mögen) mag am liebsten die lustigen Affen.

Er fragt Elif: „(kommen) kommst du mit zu den Affen?“

Die Eltern (sagen) sagen:

„Wir (besuchen) besuchen alle zusammen die Affen.“

Und danach (bekommen) bekommt ihr ein Eis.“

7. a) Was haben Orange und Ball gemeinsam? ✓

sie sind rund ✓

b) Was haben Sessel und Stuhl gemeinsam?

~~sitzen~~ man kann auf sie sitzen ✓

8. Mache am Ende von jedem Satz einen Punkt!

IM SOMMER IST FAMILIE MÜLLER EIN HUND ZUGELAUFEN. ALLE HABEN VIEL SPASS. MIT DEM HUND FAST IMMER HOLT ER DIE POST AN DER TÜR AB. DANACH NIMMT ER SIE INS MAUL UND BRINGT SIE PAPA. WENN ER ABER KEINE LUST HAT BLEIBT ER IN SEINEM KÖRBCHEN.

D: 29.4.13

9. Bilde mit den Wörtern einen Satz!

Fahrrad - fahren - Julia - Regen

Julia fährt im Regen Fahrrad.

Wasserrohr - aufgraben - verlegen - Straße

Straßen aufgraben verlegen die Wasserrohr

10. Mache aus jedem Satz eine Frage!

Beispiel: Frau Meier liest ein Buch.

Liest Frau Meier ein Buch?

Du machst deine Hausaufgaben.

Machst du deine Hausaufgaben?

Der heiße Tee steht schon auf dem Tisch.

Steht der heiße Tee schon auf dem Tisch?

11. Welche anderen Wörter kennst du für...

Beispiel: Welche anderen Wörter kennst du für sagen?

sprechen, rufen, fragen, flüstern, meinen, antworten

Welche anderen Wörter kennst du für gehen?

laufen rennen springen schleichen

12. Schreibe das Wort in der Mehrzahl!

ein Apfel	zwei	Äpfel ✓
eine Maus	zwei	Mäuse ✓
ein Haus	zwei	Häuser ✓
ein Zaun	zwei	Zäune ✓
ein Hahn	zwei	Hähne ✓

fertig

Theoretische Basis:

Probst, Holger: Inventur impliziter Rechtschreibregeln...

Lehrplan Baden-Württemberg, 3. Klasse

BUCHTIPP

 von

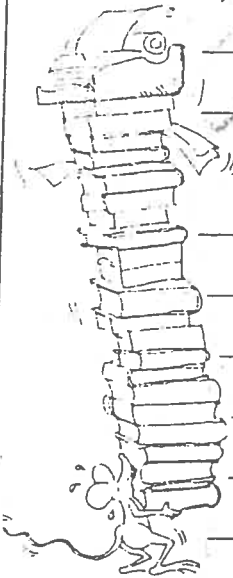
Titel: Im Land der Magie mit den

Verfasser: Daniela Shino Verlag: Arndt Zauberpunkt

Hauptpersonen: Leina, Franka, Suleika,
Elischia, Tom.

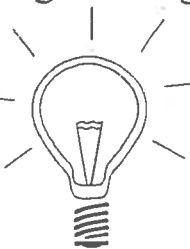
Handlungsort: Jahrmarkt Zeit: 2006, 2007

Kurzzinhalt: Es ist ein sehr spannendes
Buch, das jeder, der es
liest, es ist fast mit
Magie.



Ich finde das Buch ☒ spannend ☐ lustig ☐ langweilig
☐ unterhaltsam ☒ interessant ☒ empfehlenswert

Begründung: ich finde das Buch
das ich habe das
beste



 Zeichne auf der Rückseite ein Bild von der spannendsten/ interessantesten Stelle!

 Wenn du willst, dann kannst du den Höhepunkt vorlesen!

Drei Kätzchen

Wladimir Sutejew

Es waren einmal drei
Es war einmal dr
Es waren einmal drei Kätzchen –

ein schwarzes, ein weißes und ein graues, |
ein braun

die erspähten
dieersp-er
die erspähten eine Maus und rannten hier ihr nach.)

Die Maus sprang in eine Mehl-dose, |

die Kätzchen hinterdrein. |

Die Maus entwischte
ent-hu:schte
entwischte ||

Mehlbox | Klettern
und aus der Mehl-dose kletterten drei weiße Kätzchen. ||

Drei weiße Kätzchen sa-sahen ei-einen
sahen einen Frosch

auf dem Hofe sitzen und rannten ihm nach.

Der Frosch hüpfte in ein altes Ofenrohr,
altes ofen: ① ③
o - alten ①

die Kätzchen hinterdrein.

Der Frosch entsprang

und aus dem Rohr krochen drei schwarze Kätzchen.
Krochen drei
d'Kochen drei

Drei schwarze Kätzchen sahen einen Fisch ||

im Teich schwimmen und sprangen hinterdrein.
springen
springen hinterdrein
sprangen hinterdrein.

D.K: drein
drein ⑧
drein-ha? ⑦
hinterrein ⑥
rein ⑤
hinter-dir: ein ④
hin ③
drei ②
hinterher ①

37
 38 Der Fisch schwamm davon!
 39 und und ^{(ek) tauchen}
 40 und aus dem Wasser ^{d-Kroch:} tauchten drei nasse Kätzchen.
 41
 42 ^{(K) heimwärts ④}
 43 ^{heim-wälts ③}
 44 Drei nasse Kätzchen schlichen heimwärts.
 45 ^{(K) trocknete ③}
 46 Unterwegs trocknete ihr Fell
 47 ^{(K) das} die sie vor ihr
 48 und sie wurden, was sie vorher gewesen waren:
 49
 50 ein schwarzes, ein weißes und ein graues Kätzchen.

Anzahl der Wörter: 127
 Dauer insgesamt: 2 min 28 sek
 Wörter pro Minute: 51

(K) Korrektur
 (ek) erfolglose
 PW Beudowort
 ~ besonders betont

○ Auslassung
 () geflüstert
 | Pause
 || lange Pause

' kurze Unterbrechung im Artikulationsstrom
 : gedehnter Laut
 - Segmentierung im Wort

nach DK

Anmerkung: Die Unterstreichungen — waren Teil des Originaltextes und haben keine besondere Bedeutung für die Leseanalyse.

Mäusekrimi

Es war mal eine Maus,
die wollte was erleben.

Die kleine Maus ging aus,
ging trippel, trippel, trippel,
ging um das Eck.

Da stand, o Schreck, ein Kater.
Der Kater rief: „Ich fresse dich!“
Darauf rief die Maus:
„Du kriegst mich nicht!“
und lief geschwind nach Haus.

Ⓐ

hat
Was tat die Maus zu Haus?
Sie legte sich aufs ^{Ka-na-pee} Kanapee
^{liest}
und las dort einen Krimi (Y. lacht)

vor einer kleinen Maus:
Sie ^{u-was er-leben}
Die wollte was erleben.

Die kleine Maus...

Josef Guggenmos

Zeichenerklärung:

s. weitere Leseanalysen

Anmerkung:

Yvonne hat sich diesen Text
zuerst leise durchgelesen.
Der Begriff Kanapee wurde
besprochen.

Dann kam es zu folgendem
Dialog:

Y.: Also, das da find' ich
lustig, guck! (Zeigt auf
Abschnitt ①).

D.K.: Welche -

Y.: Soll ich dir den mal vorlesen?

D.K.: Mhm.

D.K.: Genau. Und wie war
dann der Anfang?

Y.: Kann ich's mal ganz
vorlesen?

D.K.: Okay.

Mäusekrimi

einmal
Es war mal eine Maus,
die wollte was erleben.

gingl aus ③
ging ②
ging ausl ①
Die kleine Maus ging aus,

trippelte trippelte trippelte → D.K.: Ging trippel, trippel, trippel, genau.
ging trippel, trippel, trippel,

ging um das Eck.

ek da stand, o je,
und |s: | und D.K.: Euck mal, hier! ②
und stand o ①
Da stand, o Schreck, ein Kater.

Der Kater rief: „Ich fresse dich!“

ruft
Darauf rief die Maus:

„Du kriegst mich nicht!“

läuft
und lief geschwind nach Haus.

hat
Was tat die Maus zu Haus?

legt Ka-na-pee ②
Sie legte sich aufs Kanapee → D.K.: Kanapee ①

und las dort einen Krimi

von einer kleinen Maus:

Da
Die wollte was erleben.

Die kleine Maus...

Anzahl der Wörter: 74
Dauer insgesamt: 1 min
Wörter pro Minute: 74

Josef Guggenmos

Mäusekrimi

Es war mal eine Maus,
die wollte was erleben.

Die kleine Maus ging aus,
ging trippel, trippel, trippel,
ging um das Eck.

Da stand, o Schreck, ein Kater.
Der Kater rief: „Ich fresse dich!“
Darauf rief die Maus:
„Du kriegst mich nicht!“
und lief geschwind nach Haus.

Ⓐ

hat
Was tat die Maus zu Haus?
Sie legte sich aufs ^{Ka-na-pee} Kanapee
^{liest}
und las dort einen Krimi (Y. lacht)

vor einer kleinen Maus:
Sie ^{u-was er-leben}
Die wollte was erleben.

Die kleine Maus...

Josef Guggenmos

Zeichenerklärung:

s. weitere Leseanalysen

Anmerkung:

Yvonne hat sich diesen Text
zuerst leise durchgelesen.
Der Begriff Kanapee wurde
besprochen.

Dann kam es zu folgendem
Dialog:

Y.: Also, das da find' ich
lustig, guck! (Zeigt auf
Abschnitt ①).

D.K.: Welche -

Y.: Soll ich dir den mal vorlesen?

D.K.: Mhm.

D.K.: Genau. Und wie war
dann der Anfang?

Y.: Kann ich's mal ganz
vorlesen?

D.K.: Okay.

Mäusekrimi

einmal
Es war mal eine Maus,
die wollte was erleben.

ging aus ③
ging ②
ging aus ①
Die kleine Maus ging aus,

trippelte trippelte trippelte → D.K.: Ging trippel, trippel, trippel, genau.
ging trippel, trippel, trippel,

ging um das Eck.

da stand, o je,
und |s: | und D.K.: Euck mal, hier! ②
und stand o ①
Da stand, o Schreck, ein Kater.

Der Kater rief: „Ich fresse dich!“

Darauf rief die Maus:

„Du kriegst mich nicht!“

und lief geschwind nach Haus.

hat
Was tat die Maus zu Haus?

legte sich aufs Kanapee → D.K.: Kanapee ①
Ka-na-pee ②
Kana-pee

und las dort einen Krimi

von einer kleinen Maus:

Die wollte was erleben.

Die kleine Maus...

Anzahl der Wörter: 74
Dauer insgesamt: 1 min
Wörter pro Minute: 74

Josef Guggenmos

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender

Teilbereich 1: Motivation

Beobachtungen:

Motivation variiert je nach Schreib Anlass (z.B. übergeordnet sie gerne und auf Knien) aber ihren Unfall nicht, prinzipiell stellt sie ihre Texte gerne in der Klasse vor.

Teilbereich 2: Textkompetenz

2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Kind kommt ohne Kommunikationspartner/in zurecht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kind fehlen Impulse durch Kommunikationspartner/in
Sprache schriftlich angemessen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	umgangssprachliche Elemente im Text
Wissen und Interessen von Adressaten/innen berücksichtigt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wissen und Interessen von Adressaten/innen nicht berücksichtigt
Personen/Ereignisse eingeführt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen/Ereignisse nicht eingeführt

2.2 Wissen

thematisches Wissen eingebracht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	thematisches Wissen nicht eingebracht
sprachliche literarische Muster vorhanden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine sprachlichen literarischen Muster
inhaltliche literarische Muster vorhanden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen literarischen Muster

2.3 Wortschatz

Schreibaufgabe verstanden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgabe nicht verstanden
passende Wortwahl	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortwahl nicht passend

2.4 Formulieren von verständlichem Text

Text verständlich formuliert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text nicht verständlich formuliert
Erzählreihenfolge stimmig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Erzählreihenfolge nicht stimmig
Text kohärent, „roter Faden“ im Text erkennbar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inhaltliche Brüche/Lücken im Text
Personen einheitlich dargestellt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Personen nicht einheitlich dargestellt
Text bezieht sich auf das Thema	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text bezieht sich nicht auf das Thema
Text angemessen explizit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu explizit
Text angemessen implizit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text zu implizit
inhaltliche/stilistische Überarbeitungen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine inhaltlichen/stilistischen Überarbeitungen

2.5 Schreibmotorik

lesbare Darstellung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Text schwer lesbar
---------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------

*über:
Fußball/Handball*

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

3.1 Rechtschreibkompetenz

alle Wörter alphabetisch verschriftet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nicht alle Wörter alphabetisch verschriftet
Wortgrenzen eingehalten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wortgrenzen nicht eingehalten
häufige Wörter richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	häufige Wörter nicht richtig
mehrmals im Text vorkommende Wörter einheitlich geschrieben	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Text vorkommende Wörter unterschiedlich geschrieben
einwellige Anwendung orthographischer Elemente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kein/konfuser Einsatz orthographischer Elemente
Orientierung an Morphemen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine Orientierung an Morphemen
rechtschriftliche Überarbeitungen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine rechtschriftlichen Überarbeitungen

3.2 Grammatikfähigkeit

Satzgrenzen markiert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Satzgrenzen nicht markiert
vollständige Sätze	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Brüche im Satzbau
Haupt-/Nebensatz-Konstruktionen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	einfache Hauptsätze
Zeiformen angemessen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zeiformen nicht angemessen
Zeiformen korrekt gebildet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fehler bei Zeiformen
Artikel richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme mit Artikeln
Kasusformen korrekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Probleme beim Kasus
grammatische Überarbeitungen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keine grammatischen Überarbeitungen

Auswertungsraster zur Diagnose von Schreibfähigkeiten und -schwierigkeiten in Texten Lernender

Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben nach Claudia Husen

Teilbereich 1: Motivation

Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben

Lernen:

Yvonne schreibt in der Schule Texte über sich und was sie erlebt hat, Beschreibungen. Einen Text über sich hat sie ohne Aufforderung zu Hause zu Ende geschrieben.

Sie liest zu Hause und hat Lieblingsbücher (Ingo Siegner: Der kleine Drache Kokosnuss, Poppy Shire: Ins Land der Magie mit den Zauberponys.)

Lehren:

Ich versuchte, den Einsatz von Schrift mit Sinn zu begleiten (geschriebene Geschichten können später wie Tagebucheinträge nachgelesen werden...). Mit Texten und Schreiben habe ich versucht, Yvones Interessen aufzugreifen (sie als Person, aktuelle Geschehnisse, Tiergeschichten) und Themen die mir für Yvonne wichtig schienen (Geschichten, die das Thema Selbstkonzept und soziale Interaktion behandeln). Yvonne mag besonders Pferde gerne.

Erfahrungen mit Texten und Schreibungen

Lernen:

In der Förderung, die Yvonne zusammen mit Marc für zwei Stunden in der Woche erhält, hat Yvonne die Erfahrung gemacht, dass ihre Texte vorgelesen, wurden, dass sie dazu Rückmeldung bekam (inhaltlich sowie formal), ihre Texte überarbeitet hat, geübt diese vorzulesen/zu präsentieren und dies dann in der Klasse getan hat.

Auch im Unterricht werden manche Texte, z. B. in Form von Lesetagebüchern... präsentiert. Yvonne hatte Probleme mit der Rechtschreibung aber auch Erfolgserlebnisse (1 im Diktat).

Je nach Schreibenanlass ist Yvonne unterschiedlich motiviert, zu schreiben. Gefällt ihr der Anlass, zeigt sie sich motiviert (positive Äußerungen, will viel dazu schreiben) oder auch nicht (negative Äußerungen, will (fast) nichts schreiben).

Lehren:

In der Förderung habe ich versucht, wertschätzend mit Yvones Texten umzugehen, sie also zuerst inhaltlich gewürdigt und dann zusammen mit ihr überarbeitet, sodass sie diese letztlich in der Klasse präsentieren durfte, was sie zumeist gerne tat.

Motivation im Schreibprozess

Wie beschrieben, ist die Motivation stark abhängig vom Schreibenanlass und Yvones momentaner Verfassung. Ist eine Passung da, fängt Yvonne gerne mit Schreiben an und schreibt auch länger. Auf Schwierigkeiten im Schreibprozess reagiert sie öfters mit Ungenauigkeiten oder Unlust, manchmal denkt sie aber auch so lange angestrengt nach, bis sie eine passende Lösung hat (z. B. bei der Vorgangsbeschreibung zur Größenschätzung) .

Lehren:

In der Förderung (von mir aber auch in der bisherigen Förderung) wurde versucht Hilfen zu geben, wie z. B. vor dem Verfassen eines Textes schon Überlegungen anzustellen, was man schreiben möchte und was davon wirklich wichtig ist und in die Geschichte gehört.

Teilbereich 2: Textkompetenz

Mündlichkeit/Schriftlichkeit

Fehlen eines/r Kommunikationspartner/in

Lernen/Lehren:

Yvonne's Texte zeigen keine Hinweise darauf, dass sie auf eine/n Kommunikationspartner/in angewiesen wäre (keine plötzlichen Abbrüche etc.). In der Förderung wurde dies durch die Frage/Anweisung thematisiert: Schreibe so, dass auch jemand, der nicht dabei war, deine Geschichte versteht.

Schriftsprache/Umgangssprache

Lernen/Lehren:

Yvonne's Texte weisen in der Regel kaum umgangssprachliche Elemente auf (außer: <mir haben for zorka 3 Jahren gebaut.> am 18.03.2013). Wenn doch, wird sie bei der Überarbeitung der Texte darauf hingewiesen. Dies wird auch bei der Überarbeitung der Texte ihres Förderpartners thematisiert, die öfters umgangssprachliche Formen beinhalten.

mündliche Textmuster

Lernen/Lehren:

Yvonne lehnt sich kaum an mündliche Textmuster an (außer: s. Beispiel oben bei Schriftsprache/Umgangssprache). Ihre Texte enthalten z. B. Angaben von genauen Uhrzeiten zur Strukturierung der Abfolge.

Adressatenbezug

Lernen/Lehren:

Yvonne berücksichtigt den Adressaten. Z. B. schreibt sie bei dem Text über sich zuerst, wie sie heißt und wie alt sie ist und führt dann auch weitere Personen ein. Dies wird in der Förderung insoweit aufgenommen, als dass die Texte vorgelesen werden und danach gefragt, ob die Zuhörer alles verstanden haben.

Wissen:

Thematisches Wissen

Yvonne kann gut Texte über sich selbst schreiben. Sie verfügt auch über Alltagswissen, allerdings kann sie dabei noch hinzulernen. So ergab ein Fragebogen über metasprachliche Fähigkeiten von Füssenich/Husen (2003), dass sie auf alle Fragen eine sinnvolle Antwort wusste, manche Antworten jedoch der kindlichen Logik folgen (z.B. <Was machst du, wenn dir der Geldbeutel gestohlen wird?> → Y: <du läufst hinter herr.>)

Bei der Förderung wird darauf geachtet, dass Yvonne für ihre Schreibaufgaben das nötige Wissen hat. Zum Teil wurde von der betreuenden Sonderpädagogin auch thematische Feldern, die im MeNuK-Unterricht behandelt werden aufgegriffen, vertieft (z. B. mit Texten dazu) und auch in Schreibaufgaben aufgegriffen. Möglichkeiten zur Beschaffung fehlenden Wissens habe ich nicht thematisiert.

Literarische Muster/Textmuster

Lernen/Lehren:

Yvonne schreibt zu ihren Texten eine Überschrift. Sie benützt auch einige Angaben (z. B. <um 15 Uhr>) um ihre Texte zu gliedern. Besonders häufig benutzt sie das Wort und.

In der Förderung werden eigene Texte zu bestimmten Anlässen geschrieben als auch fremde Texte gelesen.

Wortschatz

Lernen

Yvonne scheint keine Probleme auf der semantischen Ebene zu haben (in ihren Texten finden sich passende Wörter und Sätze ohne Lücken). Arbeitsanweisungen versteht sie meist und sie fragt bei unbekannten Wörtern oft nach.

Schreiben von verständlichem Text

Formulieren und Verschriften

Lernen/Lehren:

Yvonne kann Geschriebenes verständlich formulieren. Handelt es sich jedoch um komplexe Vorgänge, die sie beschreiben soll (z. B. Größenschätzaufgabe), benötigt sie Hilfestellung (z. B. vorher gemeinsam überlegen, was wichtig ist; diktieren und nicht selber schreiben müssen).

Erzählreihenfolge und Kohärenz

Lernen/Lehren:

Yvonne geht beim Erzählen in chronologischer Reihenfolge vor. Geht dies nicht (z. B. weil es sich um ein Thema handelt, das keine zeitliche Abfolge besitzt), fällt es ihr noch etwas schwerer, thematisch bei einem Gebiet zu bleiben und wenn dies fertig ist in ein anderes zu wechseln (z. B. in „Alles über mich“ vom 18.03.2013: Themen: Alter – Reiten – Geburtstag).

Allerdings werden Personen eingeführt und bleiben einheitlich dargestellt. Yvonne verwendet wenige Kohärenzmittel. Was unklar ist, wird nach dem Vorlesen des Textes erfragt und ggf. in den Text eingefügt.

Relevanz/Themenbezug

Lernen/Lehren:

Yvonne schreibt themenbezogen. Ich habe versucht, in der Förderung für sie relevante Schreibenlässe zu benutzen.

Implizitheit/Explizitheit

Yvonne schreibt angemessen implizit und explizit.

Inhaltliche/stilistische Überarbeitungen

Lernen/Lehren:

Von sich aus nimmt Yvonne keine inhaltlichen oder stilistischen Überarbeitungen vor. Bekommt sie aber in der Förderung inhaltliche/stilistische Rückmeldungen und erkennt diese als sinnvoll an, ändert sie diese schnell ab. Es wird in der Förderung versucht, jeden Text zu überarbeiten.

Schreibmotorik

Es fällt Yvonne nicht leicht, flüssig zu schreiben. Ihre Schrift ist auch relativ groß. Trotzdem hat sie ein ordentliches Schreibtempo und schreibt meist gut leserlich.

Lesekompetenz

Yvonne liest die meisten Texte sinnerfassend, überprüft aber manche ihrer gestellten Hypothesen beim Lesen nicht ausreichend. Ihren Text beim Schreiben zu überarbeiten halte ich für eine Überforderung. Insgesamt scheint sie aber alles in dem Maße ausreichend zu verstehen, dass sie so sinnvoll arbeiten kann.

Teilbereich 3: Rechtschreib- und Grammatikfähigkeit

Rechtschreibkompetenz

Alphabetisches Schreiben

Yvonne zeigt keine phonologischen Schwierigkeiten beim Reden mehr, hatte aber welche (Ersetzungen von g-d). Beim alphabetischen Schreiben fällt auch auf, dass Yvonne ähnliche Vokale verwechselt (<zorka>, <nach berin>, <dafür>). Selten lässt sie Grapheme aus oder vertauscht die Reihenfolge von Graphemen.

Schreibung häufiger Wörter

Yvonne schreibt häufige Wörter (<und>, <sie>, <man>, <wir>...) korrekt, allerdings nicht alle Wörter, die häufig vorkommen (z. B. <for> am 18.03.2013).

Schreibung sich wiederholender Wörter

Yvonne schreibt nicht alle sich wiederholenden Wörter gleich (Bsp. vom 29.04.2013: <wenn> und <wen>, das spricht dafür, dass sie sich wenigstens einen Teil der Wörter immer wieder neu konstruiert.

Anwendung orthografischer Elemente

In ihren Texten wendet Yvonne orthografische Elemente zum Teil sinnvoll an (z. B. am 29.04.2013: Auslautverhärtung: <sind>, <und>, Doppelkonsonanz: <Messer>, <besser>, <halle>). Einige Elemente verwendet sie jedoch übergeneralisiert: (z. B. <hinter herr> am 29.04.2013). In der Förderung habe ich die orthografische Regel der Doppelkonsonanz thematisiert.

Orientierung an Morphemen

Grundsätzlich orientiert sich Yvonne an Morphemen (z. B. <Geburtstag> am 08.04.2013) allerdings nicht immer (z. B. <Fahrad> am 15.04.2013 oder <kommst> aber <bekommt> am 29.04.2013).

In der Förderung wird mit Wortbausteinen gearbeitet und diese als Hilfe bei der Schreibung zugezogen.

Rechtschriftliche Überarbeitung

Yvonne überarbeitet ihre Texte kurz rechtschriftlich. Sie weiß auch um bestimmte Fehlertypen, die sie bevorzugt untersuchen soll (6 typische Fehlermuster, die in Texten von Yvonne und Marc vorkamen und die auf Kärtchen festgehalten wurden). Allerdings macht Yvonne diese Überarbeitung an ihren eigenen Texten – auch mit Hilfe – ungern. Lieber tut sie dies bei den Texten ihres Förderpartners.

Grammatikfähigkeit

Zusammenhänge mit der mündlichen Sprache

Yvonne verfügt in der mündlichen Sprache über ausreichend grammatische Fähigkeiten.

Satzgrenzen

Yvonne setzt in ihren Texten oft keine Satzschlusszeichen. Dass sie mit dem Satzkonzept noch Schwierigkeiten hat zeigte auch eine diagnostische Aufgabe des Fragebogens zur Metasprache (s. o.). Daraufhin wurde eine spezielle Sitzung zum Satzkonzept gehalten. Bei einer ähnlichen Aufgabe, bei der Yvonne ebenfalls Punkte setzen sollte, am Ende der Förderung konnte sie mehr Satzschlusszeichen korrekt setzen und mit Hilfe (durch Nachfragen und wiederholendes Vorlesen) sogar alle, was ihr am 29.04.2013 nicht gelang.

Satzbau

Yvonne verschriftet vollständige Sätze. Dabei verwendet sie fast immer Hauptsätze, die oft mit <und> verbunden werden. Das Thema Satzbau wurde im Rahmen des Satzkonzeptes gestreift (was ist alles ein Satz, welche Satzglieder kann ein Satz beinhalten...).

Tempus

Yvonne verwendet fast immer angemessene und korrekt gebildete Tempusformen. In einer Erzählung über ihren Geburtstag (vom 08.04.2013) wechselt sie vom Perfekt in die Gegenwart.

Artikel

In der mündlichen wie schriftlichen Sprache verwendet Yvonne passende Artikel.

Kasus

Es fallen keine Probleme bei der Bildung und Verwendung von Kasusformen auf.

Grammatische Überarbeitung

Dazu sind wenige Aussagen zu treffen, da dies meist nicht nötig war. Beim Wechsel der Zeitform vom 08.04.2013 hat Yvonne dies jedoch nicht überarbeitet.

Gleichzeitigkeit verschiedener Teilprozesse

Mir sind keine Unterschiede zwischen dem isolierten Beherrschen von Teilprozessen des Schreibens und dem Schreiben von Texten aufgefallen. Jedoch habe ich die Teilprozesse meist nicht isoliert überprüft sondern integriert in eine Aufgabe oder in das Verfassen von Texten. Ausnahme war das Diktieren beim Verfassen der Vorgangsbeschreibung, da dies sonst zu komplex gewesen wäre (komplizierte Formulierung + Motorik + Rechtschreibung + Gedächtnisleistungen). Rechtschreibung und Inhalt werden insofern noch einmal isoliert behandelt, indem nach dem Verschriften noch einmal isoliert auf sie eingegangen wird und z.B. bestimmte Rechtschreibphänomene thematisiert.

Fehleranalyse für Yvonne

Klasse: 3

Datum: 18.03.13/08.04.13/15.04.13/29.04.13

alphabetische Strategie	orthographische Strategie	morphematische Strategie	wortübergreifende Strategie
mehrgliedrige Grapheme <ch, sch, ei, eu, ng> korrekt: meinem, gemacht (15.04.)	Merkelemente v (Vater /f/, Vase /v/) for (18.03.13), fohr (08.04.2013), dafür (29.04.2013) korrekt: viele (18.3.)	Auslautverhärtung <b, d, g> (Konsonantenverhärtung) <Nilpferd, pflegt, Schubkarre> Korrekt: und (immer), sind (29.4.)	Großschreibung (Satzanfang/Nomen) Überschrift, Satzanfang: 6/6* (18.03.2013), 3/5* (08.04.2013), 2/3* (15.04.2013), 9/9* (29.04.2013) Nomen: yvonne, zum reiten, Kleinen bruder (18.03.13) nach berin (08.04.2013) Halle, fleisch, wasserrohr, häuser (29.04.2013)
Unterscheidung von ähnl. Vokalen/ <i>Verwechslung ähnlicher Vokale</i> <i-e/o-u> Zorka (18.03.13), nach berin (08.04.2013), dafür (29.04.2013)	ai, qu, x, y, ä <Käfig>		
Unterscheidung von ähnl. Konsonanten <i>Verwechslung von stimmhaften u. stimmlosen Konsonanten</i> <b/p, d/t, g/k, m/n, s/z, w/f> <i>Lautangleichungen</i> <Gurge, Kraktor>	Längezeichen <aa, ee, oo> <ah, eh, oh, uh> korrekt: gehe (18.3.), sehen, steht (29.4.) Übeneralisierung?: ich wahre, fohr (08.04.2013) <äh, öh, üh> korrekt: fährt (29.4.) <ß> /i:/ <Mine, ihr, Vieh> Zitt (29.04.2013)	Umlautungen <ä/äu> <Zähne/Zahn, Räuber/rauben> Korrekt: Äpfel, häuser, Mäuse, Zäune, Hähne (29.4.)	Satzzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, wörtliche Rede, Komma) Punkt als Satzschlusszeichen fehlt (1/10)* (18.03.2013) (1/5)* (08.04.2013) (0/3)* (15.04.2013)
Konsonantenverbindungen <i>Reduktion von Mehrfachkonsonanz</i> <bl-/schn-/tr-/ . . > Korrekt: Pflaster (15.4.)	Regelemente st/sp <Stein/Spiel> korrekt: spielten (8.4.), Pflaster (15.4.), springen (29.4.)	Kompositumschreibung <Fahrrad/Frühstücksei> ab geholt, nach berin (08.04.2013), hinter herr (29.04.2013)	
artikulatorisch schwierige Rechtschreibmuster <-er/-el/-ar/-ur> imma (18.03.13) (1/3)* korrekt: linker (15.04.) <i>Auslassung von (ähnlichen) Silben</i> <Pa__gei, Krok_dil>	Kürzezeichen (Konsonantenverdopplung) <nn, ss, ll, . . .>, <ck, tz> wen, bekommt, kan, (29.04.2013) Übeneralisierung/Übertragung?: herr, zitt (29.04.2013) Korrekt: treffen, Eishalle (8.4.), hingefallen (15.4.), wenn, Messer, besser, rennen (29.4.)	Fahradunfall, Fahrrad (15.04.2013) Korrekt: Geburtstag (08.4.)	Verwechslung optisch ähnlicher Grapheme <b/d, ie/ei, k/h, f/t, m/n> F/T: Furnschuh, Fee (29.04.2013)

Crämer Analyseraster Rechtschreiben (Grundlagen: Strategiemodell May, <i>alphabetisches Schreiben Füssenich/Löffler</i>)		Juni 2012	
Auslassung von Graphemen Gescheke (08.04.2013)	Längezeichen /i:/ <ie> Korrekt: Kuscheltiere (18.03.13)	Präfix-Schreibung <ver-, vor- >	abweichende Graphemformen (z.B. spiegelverkehrte Grapheme)
Hinzufügung von Graphemen		Fremdwortschreibung <Computer> Ketkar (18.03.13)	fehlende Oberzeichen <a/ä, o/ö, u/ü> Korrekt: Gemüse (29.4.)
falsche Reihenfolge der Grapheme Vertauschung d. Reihenfolge v. Graphemen sit (ist) (29.04.2013)			
Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte	Förderschwerpunkte
Unterscheidung von ähnlichen Vokalen, jedes Graphem wird in der richtigen Reihenfolge verschriftet	Merkelement v bei bestimmten häufigen Wörtern einprägen (vor..) Regelelemente: Kürzezeichen nach kurzem Vokal	Zusammenschreibung von zusammengesetzten Nomen und Verben mit Partikel	Setzen von Satzschlusszeichen Großschreibung am Satzanfang Großschreibung von Nomen Sichere Unterscheidung optisch ähnlicher Grapheme

*Anmerkung: (1/3) bedeutet: 1 von 3 nicht korrekt.

Anmerkung: Die fettgedruckten Förderschwerpunkte werden als besonders relevant angesehen.

Fragebogen für Klassenlehrer/innen

zum Selbstkonzept

Name des Kindes: („Yvonne“)

Alter: 9

Klasse: 3

Beantwortung des Fragebogens am:

1. In welchen Unterrichtsfächern unterrichtest du das Kind?

Deutsch, Mathe, Englisch, Menum

2. Was ist dir bei deinem Unterricht besonders wichtig? (Wie würdest du deinen Unterrichtsstil beschreiben?)

Mir ist wichtig, auf jedes Kind einzugehen und zu fördern. Ich unterrichte gerne in offenen Formen um die Kinder individuell zu fördern (Wochenplan, freies Arbeiten...).

3. Welches Unterrichtsfach macht dem Kind deiner Meinung nach besonders Spaß?

Mathe

4. In welchem Unterrichtsfach ist es besonders gut (schulische Fähigkeiten)?

Mathe

5. Wie würdest du deine Beziehung zum Kind einschätzen?

gut

6. Fällt das Kind im Unterricht eher positiv oder negativ auf? Warum?

Unterschiedlich: In Mathe beteiligt sie sich mit vielen mündlichen Beiträgen, ansonsten ist sie eher zurückhaltend.

7. Welchen ihrer Mitschüler/welche ihrer Mitschülerinnen mag Y. deiner Meinung nach am liebsten?

Theresa

8. Beruht diese Sympathie auf Gegenseitigkeit?

Ja

9. Mit wem kommt Y. deiner Ansicht nach nicht bzw. nicht so gut aus? Warum?

Yvonne kommt mit allen Kindern gut aus

10. Neben wem sitzt Y. zurzeit?

Marc

11. Ist Y. deiner Meinung nach gut in die Klassengemeinschaft integriert?

Ja

12. Ist Y beliebt?

Sie ist akzeptiert und akzeptiert die anderen Kinder.

13. Übt das Kind deines Erachtens großen Einfluss auf andere Mitschüler aus?

Nein

14. Welche Rolle nimmt Y. in der Klasse ein? („Anführer“, „Mitläufer“, „Außenseiter“ usw.)?

Sie ist offen und kommt gut klar. Manchmal möchte sie gerne bestimmen, kann aber genauso andere Meinungen akzeptieren und nachgeben.

15. Wie geht Y mit Konflikten innerhalb der Klasse um? (Provoziert sie Konflikte, geht sie ihnen aus dem Weg usw.?)

Isabel geht Konflikten aus dem Weg

16. Wenn Y sich eine/n Freund/in in der Klasse aussuchen könnte, wen würde sie deiner Meinung nach nehmen?

-

17. Arbeitet und spielt Y lieber alleine oder mit Klassenkameraden?

Sie spielt gerne mit ihren Klassenkameraden.

18. Gefällt es Y. deines Erachtens in der Schule?

Ich denke, dass Yvonne Spaß in der Schule hat und sich auch auf ihre Freunde freut. Dass sie immer wieder ermuntert wird unter anderem auf ihr Schriftbild zu achten, genau hinzusehen und konzentriert zu arbeiten etc. ist ihr eher lästig.

19. Sieht Y. deiner Ansicht nach den Besuch dieser Schule als Problem an?

Sorry, diese Frage verstehe ich nicht.

20. Was kann Y besonders gut (soziale Fähigkeiten) ?

Isabel gliedert sich problemlos in die Klassengemeinschaft ein und versteht sich mit allen Kindern gut.

21. Was hältst du bzgl. der schulischen Situation außerdem noch für erwähnenswert?

-

22. Wie würdest du die häusliche Situation beschreiben bzw. einschätzen?

-

23. Wie ist deiner Meinung nach Y.'s Selbstwertgefühl?

Yvonne ist meist überzeugt von dem was sie tut. Sie liest trotz ihrer Schwierigkeiten gerne vor der Klasse vor und steht auch selbstbewusst bei Referaten vor der Klasse.
Ihre Schwierigkeiten erkennt Yvonne. Sie zieht sich eher zurück, wenn man sie darauf anspricht. Yvonne hat Strategien um Aufgaben zu übergehen oder von etwas abzulenken, das sie nicht so gut kann.

24. Und wie würdest du aus deiner Sicht ihr Selbstkonzept insgesamt einschätzen und beschreiben?

Selbstbewusstsein ist da, aber im Unterricht ist sie generell eher zurückhaltend.

25. In welchem Bereich braucht sie aus deiner Sicht noch Unterstützung, um ihr Selbstkonzept zu fördern?

Ich denke, dass es wichtig ist Yvonnas ganze Persönlichkeit zu stärken – weiterhin zu üben, etwas vor der Klasse vorzutragen,

Wichtig finde ich außerdem ihr eine klare Rückmeldung zu geben, was sie schon gut macht, genauso aber auch, was sie noch besser machen könnte.

26. Marc und Yvonne sind beides Kinder mit Schwierigkeiten im Spracherwerb – würdest du sagen, sie kommen in der Klasse unterschiedlich zurecht? Inwiefern?

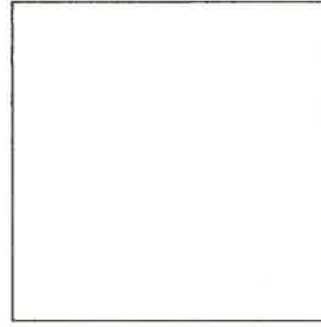
-

27. Wie würdest du Y.'s Entwicklung, seit du sie kennengelernt hast, einschätzen?

Yvonne schaut im Fach Deutsch genauer hin und kann Fehler selber finden. Sie steht sehr selbstbewusst vor der Klasse, während sie zu Beginn des Schuljahres noch eher zurückhaltend agiert hat.

VIELEN DANK!!!!

Steckbrief



Name:

YVONNE (geändert [Anm. d. Verf.])
9

Alter:

Lieblingsfarbe:

Lieblingsfernsehserie:

Lieblingstier:

Lieblingsjahreszeit:

Lieblingsbuch / Comic:

Roboterwelt

Lieblingsort:

Nannte hier den Ort, indem ihre Großeltern wohnen [Anm. d. Verf.]

Lieblingssport:

rennen, Reiten

Lieblingsschulfach:

Mathe
rechnen

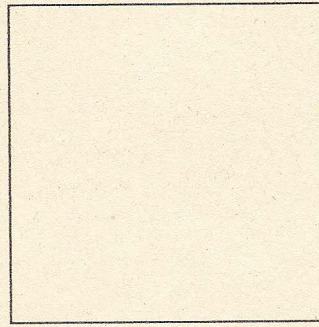
Das kann ich schon gut:

Das kann ich noch nicht aber würde ich gerne noch lernen:

sport

Sonstiges:

Steckbrief



Name:

Yvonne (anonymisiert, Einm. d. Verf.)

Alter:

9

Lieblingsfarbe:

Lila

Lieblingsfernsehserie:

Lieblingstier:

Pferd

Lieblingsjahreszeit:

Lieblingsbuch / Comic:

Pony

Lieblingsort:

nannte den Ort, in dem ihre Großeltern wohnen (Einm. d. Verf.)

Lieblingssport:

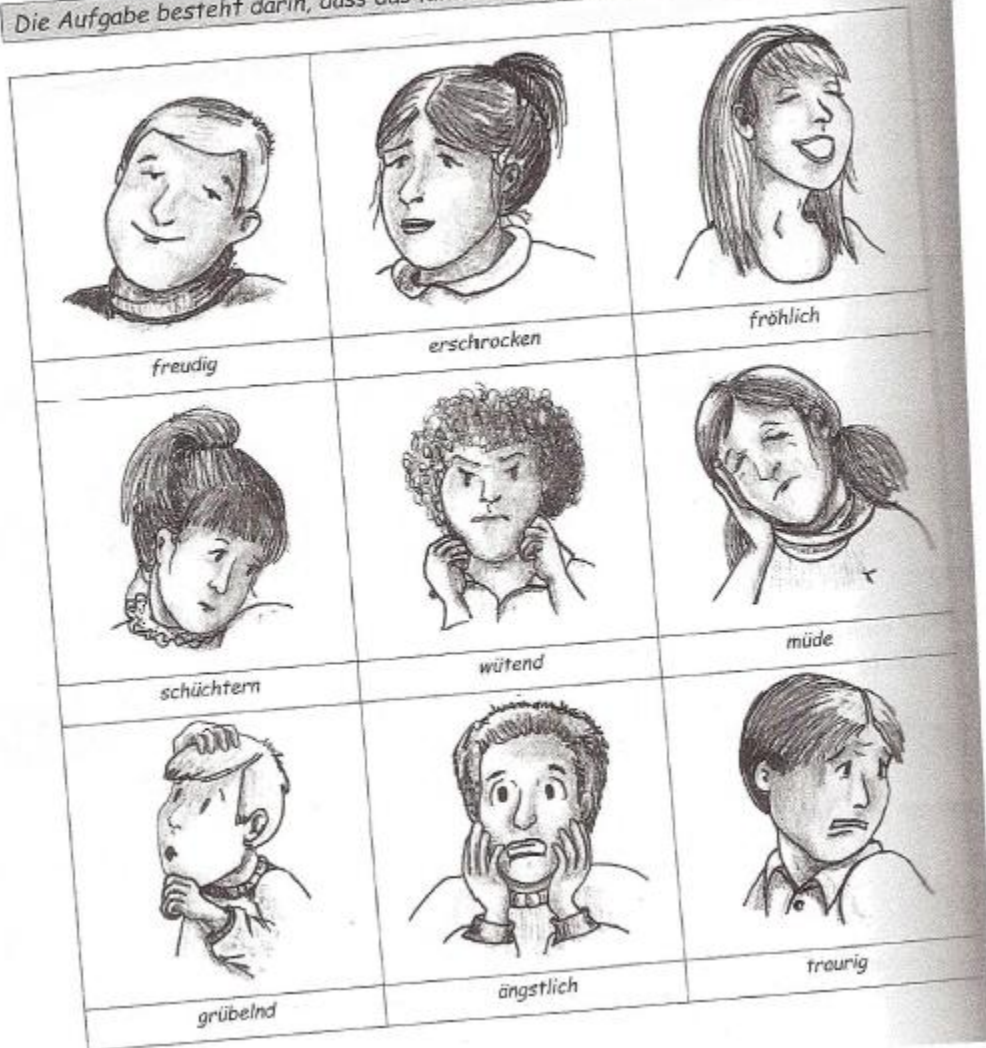
Lieblingsschulfach:

Das kann ich schon gut:

Das kann ich noch nicht aber würde ich gerne noch lernen:

Sonstiges:

Die Aufgabe besteht darin, dass das Kind seine jetzige Stimmung kennzeichnet!



Aus: Eggert/Reichenbach/Bode 2010, 230.

Was und wer fällt dir spontan ein, wenn du diese Bilder siehst?
Lasse Deinen Gedanken freien Lauf! ☺

	Es ist Muttertag.
	Es sind gute Freunde.
	Beschreibung.
	4 Freunde Beschreibung
	Es ist ein Foto.
	Sie spielen Volleyball.

Fragen zu mir:

So verhalte ich mich anderen Personen gegenüber:

(cool, stark, schüchtern, freudig, abwartend, ängstlich ...)

Meinem Papa:

ist ~~stark~~ abwartend

Meiner Mama:

ist cool

Meinem Bruder:

ist freudig

Meiner Oma:

ist toll

Meinem Opa:

ist stark

Meinem besten Freund/bester Freundin:

* notierte hier Namen der Freundinnen mit der

Meiner Lehrerin:

schüchtern.

Pseudonymen Maike,
Pia, Theresa
Anm. d. Verf.:

So sehen mich andere:

Wenn ich mir vorstelle, ich bin mein Papa/meine Mama ... dann sehe ich mich so/beschreibe ich mich so:

Meinem Papa:

ist abwartend

Meiner Mama:

ist cool

Meinem Bruder:

ist freundlich

Meiner Oma:

ist toll

Meinem Opa:

ist stark

Meinem besten Freund/bester Freundin: _____

Meiner Lehrerin: _____ notierte hier Vor- und Zunahme ihrer _____
Klassenlehrerin, wobei der Zunahme nicht korrekt verschriftet war
_____: _____ [Anm. d. Verf.]

Das mag ich wahrscheinlich besonders an mir:
ich finde mich toll.

Das mag ich besonders an Marc, [Anm. d. Verf.]
er ist lustig.

Beschreibung und Fragen, Interpretationen zum Thema Selbstbild - Soziales Selbst

S. Eggert, Dietrich/Reichenbach, Christina/Bode, Sandra (2010): Das Selbstkonzept Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: borgmann. 2. Aufl. S. 206-207.

Kompetenzbereiche des SK: Selbstbild - Soziales Selbst

Beobachtungs- und Förderschwerpunkte: kommunikativ, kognitiv

1. Beschreibung:

Die Kinder sollten zuerst zu einem Bogen mit 6 Bildern schreiben, was ihnen einfällt und zwar zu jedem Bild. Dies wurde mit dem ersten Bild gemeinsam exemplarisch getan. Danach untersuchten die Kinder ihren Text mit den von ihnen aufgenommenen Rechtschreibregelkarten. Dann wurde reihum vorgelesen.

1. Beobachtungen:

Die Kinder machen gerne mit. Ihnen fällt zu jedem Bild etwas ein, was sie gerne mitteilen. Sie unterhalten sich auch darüber. Bsp.: Yvonne → Sie spielen..... pf, was ist das denn? Ich hab da mal Fußball hingeschrieben, ich wusste nicht, was das ist. Marc: Das sei aber kein Fußball sondern Volleyball, er wisse, wie man das schreibe (was er aber nicht tat). Z.T. selbe/ähnliche Antworten aber eigenständig verfasst. Keine Auffälligkeiten, sieht Freunde, Besprechungen, Foto, Volleyballspielen.

2. Beschreibung:

Die Kinder bekommen einen Bogen, auf dem sie ausfüllen sollen, wie sie sich anderen gegenüber verhalten, wie andere sie sehen, was andere an ihnen mögen und was Yvonne besonders an Marc mag und umgekehrt.

2. Beobachtungen:

Beide Kinder verstehen die Aufgabe anfangs so, dass sie ausfüllen sollen, wie die anderen sind. Yvonne nutzt nur die vorgegebenen Adjektive. Beide Kinder schreiben in das Feld was an mir besonders mag, was sie selbst besonders an sich mögen.

Beschreibt allen (außer Papa: abwartend) äußerst positive Eigenschaften zu. Was sie an sich besonders mag: „ich finde mich toll.“ Will nicht schreiben, wie ihre Lehrerin sie sieht sondern nur den Namen der Lehrerin. Schreibt aber, dass sie sich gegenüber der Lehrerin schüchtern verhält.

Mag besonders an Marc, dass er lustig ist.

1. +2. Interpretation

Diese Aufgabe schien beiden keine so große Freude mehr zu machen (nicht alles ausfüllen, nicht verbessern von so sind die in so sehen mich die), wollen dies auch nicht teilen, nach

Frage schreibt Yvonne, dass sie sich ihrer Lehrerin gegenüber schüchtern verhält → scheint ehrliche Antwort (posaunt dies nicht heraus, eher als sei ihr das unangenehm).

Positive Zuschreibung der Personen um sie herum können ihre Wertschätzung gegenüber diesen ausdrücken (Papa?).

Es kann sein, dass Yvonne die Aufgabenstellung nicht verstanden hat und auch deshalb nicht sehr motiviert war.

Dass sie nicht aufschreiben will, wie ihre Lehrerin sie sieht, kann darauf hindeuten, dass sie befürchtet, dass diese kein durchweg gutes Bild von ihr hat. Sie selber mag an sich besonders, „ich finde mich toll“ → entweder weiß sie nichts, was sie an sich besonders mag, oder sie kann dies sprachlich nicht gut ausdrücken/argumentieren, oder sie findet sich insgesamt einfach toll

Einschätzung, was sie an Marc besonders mag, erscheint mir realistisch.

3. Beschreibung

Kinder sollen im Rahmen eines Steckbriefes über sich aufschreiben, was sie schon gut können und was sie noch nicht können aber gerne lernen würden. Außerdem sollen sie ihr Lieblingsschulfach im Rahmen eines Spiels angeben. Beim Lieblingsschulfach nennt Yvonne zuerst Sport, ändert dies dann aber in Mathe um.

3. Beobachtung

Yvonne schreibt bereitwillig auf, dass sie rechnen schon gut kann und Sport noch nicht, gibt noch eine Begründung dazu ab, dass sie das noch nicht so gut kann (X), Marc unterstützt sie dabei. Yvonne füllt diese Fragen nicht so gerne aus (äußert „ach nee“).

3. Interpretation

Yvonne scheint das, was sie schon gut kann und das, was sie noch nicht so gut kann und lernen möchte, realistisch einzuschätzen und sich dessen bewusst zu sein.

Beschreibung und Fragen, Interpretationen zum Thema „Wie groß bin ich!?“

S. Eggert, Dietrich/Reichenbach, Christina/Bode, Sandra (2010): Das Selbstkonzept Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: borgmann. 2. Aufl. S. 269-270.

Kompetenzbereiche des SK: Körperkonzept, Realselbst

Beobachtungs- und Förderschwerpunkte: perzeptiv, kommunikativ, kognitiv

1. Beschreibung:

Fr. Grün und ich halten eine Schnur waagrecht zum Boden, Marc und Yvonne sollen aus einiger Entfernung (ca. 2m) bestimmen, wie hoch wir die Schnur halten sollen, damit sie genau aufrecht darunter hindurch gehen können.

Dies wurde dann ausprobiert.

1. Beobachtungen:

Marc beginnt und kann seine Höhe gut einschätzen, er hat sie leicht zu hoch eingeschätzt.

Yvonne schätzt sich danach ein wenig zu klein ein. → reale Einschätzung (\geq 5cm).

2. Beschreibung:

Nun stehe ich den Kindern gegenüber mit einigem Abstand an der Wand. Die Kinder sollen abschätzen, wie hoch sie sind und meine Hand verbal lotsen. Dorthin klebe ich Klebestreifen. Danach wird mit der tatsächlichen Größe verglichen und die tatsächliche Größe mit einem anderen Kleber markiert. Diesmal soll Yvonne anfangen.

2. Beobachtungen:

Beide Kinder schätzen ihre Größe sehr gut ein. Sind auch sehr motiviert, nur den Vorgang später aufzuschreiben, dazu äußernd sie sich nicht motiviert/negativ. Sie orientieren sich an anderen und scheinen dies gut hinzubekommen. Dies merken sie auch. Ihre Schlusssätze in der Beschreibung lauten: „Das war toll.“ Und „Wir haben das gut gemacht.“??

1. +2. Interpretation

Kenntnis von Größen vorhanden. Vergleich von Größen gelingt, Relationen wie kleiner/größer sind bekannt. Die Kinder nehmen ihre eigene Körpergröße wahr. Die Kinder äußern sich zu ihren Fähigkeiten emotional (in diesem Fall freudig). Geschätzte und reale Größe stimmen weitgehend überein. Die Kinder können sich an anderen Größen orientieren.

Beschreibung und Fragen, Interpretationen zum Thema „Was ein Tier so alles kann!“

S. Eggert, Dietrich/Reichenbach, Christina/Bode, Sandra (2010): Das Selbstkonzept Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: borgmann. 2. Aufl. S. 184-187

Kompetenzbereiche des SK: Selbstbild-Idealselbstbild, Fähigkeitskonzept

Beobachtungs- und Förderschwerpunkte: motorisch, perzeptiv, kognitiv

1. Beschreibung:

Zum Spiel gehören auch Aktionskarten. Zu den Aktionen gehören motorische Übungen, wie auf einem Bein zu stehen, Hampelmann zu machen, wie ein Frosch zu hüpfen, die Nase mit geschlossenen Augen zu berühren, sich strecken und danach die Füße berühren, gähnen.

1. Beobachtungen:

Diese Aktionskarten gefallen Yvonne besonders gut (hat sich dazu geäußert). Yvonne kann auch alles gut durchführen, bei dem Berühren der Zehen geht sie in die Knie.

1. Interpretation

Yvonne scheint ihren Körper zu spüren und kann Bewegungen willentlich steuern.

2. Beschreibung:

Eigentlich sollen Karten von Tieren gezeigt, benannt und nachgemacht werden, danach wird sich unterhalten, wie sich diese Tiere bewegen, welche Fähigkeiten sie haben, welche Tiere den Kindern am besten gefallen, welches Tier sie gerne sein würden und welches nicht.

Da Yvonne schon zu anderen Gelegenheiten Tiere nachgemacht hat, habe ich darauf verzichtet und stattdessen im Rahmen des Spiels zu der Frage „Welches ist dein Lieblingstier“ Yvonne und Maïke danach gefragt, welche Eigenschaften der Tiere sie gut finden, welche Tiere sie gerne wären und warum und welche Tiere sie überhaupt nicht gerne wären.

2. Beobachtungen:

Yvannes Lieblingstier ist ein Pferd. Sie findet an ihnen toll, dass sie so groß sind und dass man auf ihnen reiten kann. Yvonne reitet selber gerne. Yvonne wäre auch gerne ein Pferd, da man so alle Rennen gewinnen könne, wenn man laufen muss. Sie wäre gar nicht gerne eine Ratte, weil sie von Katzen gefressen werden und sie will nicht von einer Katze gefressen werden.

1. +2. Interpretationen

Rennen – was ein Pferd gut kann – scheint ein Thema zu sein, das Yvonne beschäftigt. Sie hat z.B. zu der Frage, was sie noch nicht gut könne (aber lernen wolle), an einem anderen Tag geantwortet: Sport denn sie könne noch nicht so gut, was sie aufhaben, Marc ergänzte, das sei rennen. (13.5.; 27:19). Auch ihr Indianername hatte mit Rennen zu tun. Yvonne spielt in der Pause öfters mit anderen Kindern Fange.

Yvonne würde gerne besser im Sport sein.

Yvonne liebt alles, was mit Pferden und Reiten zu tun hat. Hier könnte sie ein Gefühl des Könnens und der Freiheit erleben.

Yvonne könnte ihre Antworten an das, was Maike gefällt anpassen.

Transkription vom 08.04.2013 (Erzählung Anfang)

Y: Wer fängt an?

G: Darfst du!

Y: Okay, ä:hm.. ich war am Freitag, ähm wo, ähm, wo ich noch in der Schule war, da war ich bei meiner Oma und mein Opa. Da hab ich übernachtet .. und dann ham' wir noch nen Geburtstag gefeiert, weil ich hatte Geburtstag am 23. und ähm.. dann.. hab ich noch Geschenke bekommen gleich, und dann waren wir um, dann war ich noch zu Hause, um 13, um 15 Uhr. Um 17 Uhr sind wir in die Eishalle gegangen bis... 20 Uhr, da davor war so ein Teil und dann sind wir halt Schlittschuh gelaufen, haben auch gegessen dort, und.. ähm, am Sonntag, gestern, da.. waren meine, da waren meine Oma und war mein Opa da, aus G., ähm, die haben mir auch noch nachträglich was zum Geburtstag geschenkt, auch was zu Ostern und zu Ostern hab ich ein riesen Kamel bekommen (*lacht*)

K: Aus Stoff, also Kuscheltier?

Y: Und, ähm.. da war ich auch in der Kernzeit, da hab, letzte Woche war ich in der Kernzeit..., am Montag, da ham wir gekocht, in, beim A., die erste Ferienwoche.. und die zweite Ferienwoche, da war ich... bei..., haben, warn wir im Museum, am Mittwoch.., am Mittwoch oder am Dienstag da, ich weiß nicht, eins von bei-, nee, am Dienstag, da waren wir im Museum, da ähm.., haben wir nämlich, ähm von den Gallier, ähm ,alles so erfahren.

G: In welchem Museum wart ihr denn, weißt du des noch?

Y: Irgendwo in S.

G:Irgendwo in S.

Y: Und dann sind wir auch mitm Zug gefahren.... U:nd mir warn, wir warn dann auch, vorletzte Woche warn wir auch bei der... warn wir auch bei A. [Anm.: Nudelfabrik], hab ich auch Nudeln gekauft.. und, ja.

K: Das ist aber viel, was du gemacht hast!

Y: Ja.

G: Hast auch viel erlebt, ne? Wahnsinn! Wer soll jetzt weitermachen?

Y: Weiß nicht. Und ne Woche hat 50€, des kostet.. zwei Wochen.

K: Kernzeit?

Y:50 Euro. Zwei Wochen. (Probezeitgewinn????)

K: Ok. Ähm, ich hab grad überlegt, was ich überhaupt gemacht hab, in den Ferien. Also, ich hab..

Y: (*lacht*) ach und mein Bruder hat gespuckt.

K: Ah, okay. Ich war zu Hause in den Ferien ...

Erklärung:

Y: Yvonne

G: Frau Grün

K: Deborah Klenk

.. Pause

: gedehnter Laut

Transkription vom 08.04.2013 (Gespräch über Texte)

G: Ähm, wenn jetzt die Frau K., den Text von dir, vom letzten Mal, "Alles über mich" erfasst, hat, mit dem Rechner, schlag ich vor, dass wir den auch erfassen, aber dazu müssten wir gucken, dass wir jetzt alles, was noch nicht ganz richtig ist, rausmachen. Alle Fehler finden und rausmachen.

Y: Da sind doch gar keine Fehler drin.

G: Vielleicht sind auch gar keine Fehler drin.

Y: Ich hab genau hingeguckt.

G: Du hast genau hingeguckt.

Y: bibib (*schiebt den Text zu Frau G.*).

G: Dankeschön ... Ähm, hat die Frau K. auch den Eindruck, weil ich hab jetzt noch gar nichts gesehen?

K: Also, da war viel richtig, aber ein paar Fehler hab' ich auch

G: Hast du auch

Y: Ich hab keine Fehler.

G: Dann guck mer mal.

Y: (*Liest vor:*) Mein Geburtstag.

K: Genau.

G: Geburtstag ist zum Beispiel ein ganz schweres Wort. Hat se richtig, ne?

Y+K: Mhm (*bestätigend*)

Y (*liest weiter*): Ich ha-, hatte Ge-burtstag... Da stimmt auch alles.

G: So wie ich sehe, ja.

Y (*liest weiter*): Am 23. März. Ich wa-, wa:re. Da hab ich auch 'n "h" [Buchstabename] hingemacht.

K: Aber es kommt.. da raus, glaub ich. Und wie sagt man? Sagt man 'ich ware- ich ware dort?'

Y: Wäre.

K: Ich wäre, wenn ich dort gewesen wäre, aber wenn ich bin?

Y: Ach so, ich wa:r.

K+G: Genau.

G: Was muss man dann da machen?

Y: Da muss ich des "h" [Buchstabenname] oben wegmachen.

G: Und noch mehr.

K: ... ich wa:r.

G: "War" hat ja nur drei Buchstaben.

Y: Ja. Ich wa:r, da stimmt jetzt auch alles, gell?

G: Nee, guck noch mal. Wa:r, [w]-[a]-[r]. Des hier versteh' ich nicht, was hier hinten noch kommt. Des brauchen wir nicht, ne, Frau K.?

K: Mhm.

Y: Ich hab des doch grad wegradiert (*radiert noch mal*).

K: Ah ja, gut, des

G: Jetzt sehn wir's gut.

Y (*liest weiter*): War bei meiner Oma und.. stimmt ja auch so?

G: Bisher stimmt's, ja. Nächste Zeile.

Y: Und-

G: Und?

Y: Und Opa. Und habe ge-feiert.

G: Ge-feiert. Stimmt auch, ne? Frau Klenk?

K: (*Nickt*)

Y: Am 15..

G: Ne, um

Y: um

G: Genau.

Y: Um 15 Uhr hat mich mein Papa abgeholt (*fertig gelesen*). Also des Obere stimmt.

G: U:nd ab-geholt würd' ich zusammenschreiben.

K: Mhm.

G: Kannst du da noch einfach.. ne Verbindung zwischen dem [b] und dem [g] machen?

Y: Vor des stimmt da oben, des da auch, gell?

G: Alles, alles stimmt. Prima!

Y: Und des da? *(Zeigt)*

G: Ja, abgeholt und jetzt weiter!

Y: Zu Hause habe ich auch ge-fei, ge-, habe ich.. ich auch Geschenke bekommen.

G: Und jetzt mal stopp. Da:, ich nehm' jetzt mal den Stift zum Zeigen, *(deutet auf:)* 'Hat mich mein Papa abgeholt' und danach kommt ein... Punkt. Genau. Und dann...

Y: Ah! *(Verbessert, indem sie den folgenden Satzanfang groß schreibt).*

G: Genau, Yvonne weiß es schon. Geht's groß weiter. Super! Prima!.. *(Fängt an weiter zu lesen:)* Zu Hause

Y: ..zu Hause habe ich auch Ge-, Geschenke bekommen.

G: Bekommen.

Y: Und so am, so um...

G: sechzehn Uhr vierzig

Y: *(ahmt spontan nach)*, kam meine Nach-, Nach-, N-, kam meine Nach-ber-in. Wir spielten und um...

G: Warte mal, 'kam meine Nachbarin', wo hört jetzt Nachbarin auf? Nachbarin. Hier *(zeigt auf das Ende des Wortes)*, ne? Da kommt auch ein Punkt.

Y: Ja:!

G: Und Nachbar-

Y: *(Radiert und schreibt den folgenden Satzanfang groß)*

G: Ja:.

Y *(lässt den Radiergummi fallen und davonhüpfen)*

G: Oh, fang ihn schnell wieder ein! *(Nachdem)* Guck mal, Nachbarin, des ist ein Wort. Bindest du's mal zusammen? Und jetzt ist des ein Namenwort ... Oder ein Nomen. Wie sagt ihr?

Y: Nomen.

G: Nomen.

Y: *(Liest weiter)*: Wir spielten und um sieb-

G: siebzehn

Y: siebzehn Uhr trafen wir uns vor der Eishalle...

G: Punkt. Und jetzt 'vo:r'

Y: *(Setzt einen Punkt).*

G: Ja, mach das erst.

Y: *(Ändert <fohr> in <vohr> um).*

G: Genau, und jetzt ohne [h], einfach drei Buchstaben... Das sieht jetzt aber aus wie ein [u] und was soll's eigentlich sein?

Y: wö:!

G: Ein?

Y: w [Buchstabenname]

G: v [Buchstabenname], (Y. änderte es um) genau.

K: Du kannst dann eigentlich auch gleich von hier oben binden, du brauchst das Strichle (*zeigt auf den Verbindungsstrich, der unten vom <v> abgeht*) gar nicht mehr.

G: Genau, den brauchst nicht. Von dem Strich (*zeigt auf das rechte obere Ende des <v>*) rüber zum <o> und den (*zeigt auf den unteren Verbindungsstrich*) dann wegnehmen. Soll ich's dir mal machen?

Y: Mm (*verneinend*). So find ich's gut!

G: Ne, guck, das Stückchen hier mein' ich (*zeigt auf das untere Verbindungsstück*) das brauchen wir nicht, wir binden das <v> hier an's Obere, okay? (Y verbessert es). Ziehst du's Obere noch nach, da ist es ganz weg?

Erklärung:

Y: Yvonne

G: Frau Grün

K: Deborah Klenk

.. Pause

: gedehnter Laut

kursiv Handlungen/Erklärungen

Transkription vom 15.04.2013 (Teekesselwörter)

Y: Haa, des schöne Spi:el!

K: Willst du dem Marc mal erklären, was wir letztes Mal gemacht

Y: Ja:

K: ham mit dem Spiel?

Y: ähm, wir ham letztes Mal mitm Spiel, da steht zum Beispiel (*liest*): "Ich bin eine Bi:rne.. die man nicht essen kann" und da muss man halt

K: Psst! Genau, aber nix sagen

Y: Ja und dann muss man halt raten.. Und, die Frau K. die weiß des halt und ich weiß halt au, i:ch weiß des halt ni:ch (*lacht*) mehr so genau

M: Ich check's nicht.

Y: Und man muss halt jetzt raten.

K: Zum Beispiel, sie hat ja vorgelesen: (*hält Yvonne die Karte hin*):

Y (*liest*): "Ich bin eine Birne.. die man nicht essen kann". Soll ich sagen?

M: Ä:hm

Y: Eine Glühbirne ist es!

M: Ah.

Y: (*lacht*).

M: Ach so, des sind wieder solche Teekesselwörter! Gecheckt.

Später: Diskussion, wie das Spiel gespielt wird

Y: Oder, ihr müsst euch, i:hr müsst uns des vorlesen und wir müssen dann raten. Wir müssen dann z: machen. Okay?

K: Aber ihr müsst ja auch mal

Y: Marc, kannst du's ähm, der Frau..

M: Frau G.

Y: Ja, weil ihr, ihr müsst des dann uns sagen und wer als erst, wer die meisten dann hat, der hat dann gewonnen.

K: Oder wir machen's so: Ein' Stapel lest ihr vor und ein' Stapel lesen wir euch vor, okay?

Y: So find ich's besser!

M: O:kay.

K: Aber ich find's auch gut, dann könnt ihr au was lesen.

Y: Okay.

K: Immer abwechselnd, ich geb's euch immer abwechselnd, okay?

Y: Ich, ich hab ne Idee.

K: Mhm.

Y: Ähm, ich und Marc, mir sind ein Team und ihr beide.

K: Okay.

Y: Der wo dann die meisten haben, die haben dann gewonnen. Also... Mir haben schon eins.

M: Nein, ihr müsst anfangen.

Y: Ihr fängt an.

K: Okay, ich fang an...

Beobachtungen später:

Y: So, jetzt bin ich! (*Liest*): "Ich bin ein Schloss..., in, in der kein Mensch hinein-gehen kann." Ähm, Türschloss!

Beim Tanzball, der Yvonne nicht mehr eingefallen ist: Regt sich sehr auf (trommelt, + „ich wusste es, ich wusste es!“)

In diesem Spiel hat Yvonne aber gerne gelesen:

Y: "Darf ich jetzt wieder?"

Erklärung:

Y: Yvonne

M: Marc

K: Deborah Klenk

...: Pause

: : Dehnung eines Lautes

Transkription vom 22.04.2013 (Präsentieren)

Y: Marc und ich, mir stellen euch heute einen..ei-, wieder einen Fall von Knorkel vor, und dieses Mal sti:ehlt jemand was vom Knorkel.

später:

M: Übrigens, das heißt nicht Knorkel.

Y: Okay, ich weiß.

Erklärung:

M: Marc

Y: Yvonne

.. Pause

: gedehnter Laut

Transkription vom 06.05.2013 (Limbo erklären)

Ausgangssituation: Yvonne und Marc hatten die Aufgabe, ihre Größe einzuschätzen erfolgreich gelöst. Nun sollten sie einen Text erstellen, den sie der Klasse präsentieren und mit ausgewählten Kindern der Klasse durchführen. Marc hatte die Idee, zu schreiben, sie dächten zuerst, es sei Limbo. Daraufhin fragt Frau G:

G: Darf ich mal fragen, wenn jetzt, meinetwegen die Theresa, aus der Klasse fragt:

M:

Y:

G: Was ist denn Limbo? Könntet ihr das dann kurz erklären? Ist Limbo ein, ein

M: Ja, Limbo, ok, ein Limbo,

Y:

Dann,

G:

M: Limbo

warte, wir heben so, warte, wir,

Y: mach ich. Dann mach ich kurz, guck, mach ich kurz, warte,

G:

M: ähm, wir sagen, damit Frau S. eins noch leb- heben soll, also, warte, kann mal

Y: ähm, ja

G:

M: jemand kommen? Limbo ist ähm so was, also durch das Seil gehen

Y: Bei mir hebt's.

G:

M: aber es nicht berühren. Aber man darf nicht so (*macht vor*) man darf nicht so

Y: A, wenn-

G:

M: (*macht vor*) man darf auch nicht so [unverständlich] (*lacht*)

Y: Kannst du mal bei mir? (*lacht*)

G:

M: Warte, warte!

Y: Nein!

Yvonne und Marc versuchen Limbo aus, etwas später...

G: Lies noch mal den letzten Satz!

M: Wir haben zuerst gedacht, es wäre.. (*betont:*) Limbo!

Y: Darf ich?

K:

G: Was muss jetzt kommen? Aber
M: (*singt:*) da da da. Punkt!.. Aber es, .. aber wir müssten
Y: (*lacht*)
K:

G:
M: unsere Größe messen. Ja, ähm, schätzen.
Y: [liest:] Ähm, wir
K: Messen? Schätzen, genau. Wir mussten

G: aber
M: a:ber
Y: mussten schä-, schätzen, wie groß wir sind, dazu brauchten wir eines, ein Seil und
K:

G:
M: wir mussten
Y: zwei Assistenten. Wir haben zuerst gedacht, es wäre Limbo. [an M. gewandt:] Was
K:

G:
M: Wir. Aber wir mussten... die Größe schätzen.
Y: schreibst du jetzt? Ja, des ist ja des gleiche! Des
K:

G:
M:
Y: steht ja hier oben auch!
K: Okay, dann kann man's noch ein bisschen anders machen.

G: schä-
M: (*schreibt*)
Y: Warte, ich hab ne Idee! Wie wär`s, ähm...: Wir
K: Die Größe...bestimmen, vom Seil

G: Wie
M: ja toll, dann muss ich hier wieder mein Satz rausradiern.
Y: mussten schätzen, wie ... wie groß wir sind.
K:

G: hoch, Frau K. ... und die Frau G. ...
M:
Y: das Seil hoch machen musste. Warte! Nein, nein, ähm, des
K:
G:
M: Der Aufsatz muss ja auch nicht perfekt
Y: passt irgendwie nich. Ähm, wir mussten bestimmen (*wird lauter*), wie groß das Seil
K:

G:
M: sein Ja, dann muss ich wieder mein Satz
Y: w-, sein sollte.
K: Genau, wie hoch das Seil W-

G: bestimmen
M: rausradiern.
Y:
K: (*langsam:*) Aber wir mussten.... bestimmen (*zeigt auf M.'s Text*), dann

G:
M: Ja, ok. Aber wir mussten
Y:
K: einfach nur die drei Wörter raus, der Rest stimmt ja noch.

G:
M: bestimmen – was? Was bestimmen?
Y: Muss
K: Bestimmen, ja, was bestimmen? Wie? Wie

G: Das
M: (*schreibt*) sie oder hoch, also
Y: (*flüstert:*) Wie (*schreibt*)... Bestimmen, wie
K: hoch? Wie hoch, genau.

G: Seil ge-... halten-
M: Seil wird. Seil ma- war wurde.
Y: (*pustet*) Nein, ähm, wie hoch das Seil.. sein
K:

G:
M:
Y: sollte. (*sehr leise beim Schreiben:*) Wie hoch das Seil s: (*schreibt*
K: Ja, des ist gut.

G: Und jetzt ist es noch nicht ganz fertig: Damit wir...

M:

Y: *weiter*)

Kann ich's mal vorlesen,

K:

G: Gleich, aber wir sind noch nicht ganz fertig. Damit wir aufrecht...

M:

Y: den ganzen Text?

K:

G: darunter... durch-... gehen... konnten.

M: stehen können! Punkt! Daru-, da

Y: (flüstert:) ste: Wa-, wa, wir mussten ge-,

K:

G: bestimmen wie hoch das Seil sein musste,

M:

Y: be- sch:ti: -stimmen (leise) bestimmen, wie ho:ch das Seil sein aber

K:

G: Komma, damit sch..., damit wir darunter, damit wir aufrecht

M:

Y: dann, nein, ich hab gedacht, Punkt!

K:

G: darunter durchgehen konnten.

M:

Y: Ich hab gedacht, Punkt!

K:

Da könnte ein ge-, kommen,

G:

M:

Y:

K: genau, aber man kann auch'n Komma machen und dann sagt man; so'n Nebensatz

G:

M:

Y: Ja, jetzt, was soll'n wir jetzt schreiben?

K: rein-fügen, damit man es besser versteht. Aber es könnte,

G:

M:

Ja, es jetzt

Y:

K: es könnte'n Punkt kommen, aber damit man es besser versteht, kann man noch'n

G: Damit
M:
Y:
K: Komma machen und dann schreiben damit wir aufrecht durchgehen konnten.
G: wir .. auf-recht- darunter, durch ge-hen kon-ten.
M: aufrecht durch... durch (*schreibt*)
Y: (*flüstert*) damit (*schreibt*)
K:

[Mehrmaliges Vorsprechen, aufschreiben... danach:]

G: Jetzt brauchen wir eigentlich nur noch einen Schlusssatz, oder? Frau K.?

M:
Y:
K: Genau. Wie

G:
M: Es wa:r Wir haben gut
Y: Ich hab'n tollen Schlusssatz! Das war toll!
K: hat des geklappt?

G: Prima! Äh, Genau.
M: geschätzt!
Y:
K: Genau, das war toll! Wir haben gut geschätzt. Ja. Neuer

G:
M: (*schreibt*) Und dann, ähm, Komma?
Y: (*schreibt*)
K: Satz. (*leise*) Genau, Komma, wir haben gut geschätzt.

G: Weil ihr des ja präsentieren dürft. Jetzt nehmt ihr euer
M: (*lautiert leise und schreibt*)
Y: (*lautiert leise und schreibt*)
K: Genau.

G: Heft und stellt euch vor die Tafel.
M: Ooh ich...
Y: Aber wir brauchen da noch des da (*zeigt auf das*)
K:

G: Ja, ja. Und
M: ohne Witz, des sind
Y: *Band*) weil wir wollen's ja vormachen. Und ähm, wir brauchen und ähm, ähm,
K: Wir sind jetzt eure Klassen-

G: ihr braucht wahrscheinlich auch uns heute.

M:

Y:

K: Genau, wir sind jetzt eure Klassenkameraden.

G:

M:

Y: Können wir des da (*zeigt auf die Klebestreifen*) mitnehmen? Weil ich hab nicht so

K:

G:

M:

Y: große?

K: Mhm, ich such dir einfach welche raus nachher und du klebst sie dir ins Heft

G:

M:

Y: Ja, ähm dann gehen se, aber dann, wenn ich ähm, des aufmach, dann kleben sie

K: rein.

G:

M:

Y: aber dann nicht mehr.

K: Ich kleb dir einfach mehrere drauf und die untere kleben dann

G:

Genau. Dann ist das Problem gelöst.

M:

Y:

K: nicht mehr aber die obere kleben dann schon.

G:Also, jetzt, erst mal die Absprache: Wie läuft's?

M:

Warte, warte, warte, ich will

Y:

Ich (*leise:*) Also willst jetzt

K:

Hast du keins dabei?

G:

M: gucken ähm, ob ich Erster oder Zweiter bin... Ich will Erster, nee Zweiter

Y:

He:y! Ich

K:

G:
M: Du bist immer, du bist immer Erster.
Y: möchte aber Erster. Du warst aber letztes Mal
K:

G: Dann kann ja jetzt der M. Erster sein und's
M: Nein. Du bist immer Erster!
Y: Erster. Doch!
K:

G: nächstes Mal du. Wir kommen ja nächsten Montag wieder. Nächsten Montag,
M:
Y: Na gut.
K:

G:
M: das ist ne ganze Woche (*lacht*).
Y: Aber, ähm, der M., der sagt..., aber ich sag dann die
K:

G: Heute
M:
Y: Einleitung! Ähm... heute... ich, machen M. und ich,
K: Ein Kompromiss, oder?

G:
M: Und da sollen
Y: eine Vorstellung und da ma-, ähm d-, und dann machen wir halt was.
K:

G: und da lesen wir euch erst Mal was vor und dann
M: jetzt
Y: und da erst Mal vor und ähm, dann, ziehn wir zwei von
K:

G: Zu viert.
M: Zu viert.
Y: eu-, von der Klasse raus und dann machen wir was mit denen.
K:

G: Ja, da seid ihr dann zu viert.
M:
Y: Nein, da machen wir mit den beiden was. Ja. Und der
K:

G: Halt, Überschrift.
M: (liest vor:) Wir mussten schätzen, wie groß wir sind.
Y: M. fängt an.
K:

G:
M: Oh, äh. Schätzen. Wir mussten schätzen, wie groß wir sind.
Y: Dazu brauchten wir ein
K:

G:
M: Wir haben gedacht, es wär, wäre Limbo
Y: Seil und zwei Assistenten.
K:

Zeichenerklärung:

G: Frau G.

M: Marc

Y: Yvonne

K: Frau Klenk

: gedehnter Laut

.. Pause

... längere Pause

_ betont

Transkription vom 13.05.2013 (Bilder beschreiben)

Situation: Alle haben zu mehreren Bildern etwas geschrieben. Beim Bild vom Volleyballspiel liest Yvonne ihre Beschreibung vor:

Y: Sie spielen...Was ist des denn?Ich hab da mal Fußball (*lacht leicht und kurz*) hingeschrieben, ich wusste nicht, was des ist.

G.: Fußball kann's nicht sein - warum nicht?

M: Weil die keine, keine Hand nehmen.

G: Nee, und da ist auch kein, was ist da nämlich?

M: Da ist kein Netz, da stehn entweder Stahltore..

G.: Eben. Da steht auch kein-

Y: Ich weiß ja nicht (*lauter*)

M: des is Volleyball (*lauter*)!

Y: Ja, ich wusste es halt nicht so genau.

G.: Ja.

Y: Was kommt da hin?

G.: Sie spielen-

M: Volleyball.

K.: Volleyball - soll ich euch vorschreiben, wie man des schreibt? Weil des ist

M: Ich weiß, wie man's schreibt.

M. schreibt auf einen Zettel: W

K.: Nee, <v> am Anfang.

M: Hä?

Y: Echt <v>?

K: <V>.

M: Oh.

Y: Zum Glück hab ich'n bei da Wegradierer....

K.: Genau.

M: Nö. *Schreibt weiter.*

K: Da fehlt noch - des ist nämlich 'n schwieriges Wort, da fehlt noch ein <y>.

Erläuterungen:

Y: Yvonne

M: Marc

G.: Frau Grün

K.: Deborah Klenk

... Pause (Länge nach Anzahl der Punkte)

Transkription vom 17.05.2013 (beim Spielen mit Meike)

Y: Ä:hm, ich fang' mal an und ich zeig's dir.

M: Mhm.

Y: (*Liest*): „Was ist dein Lieblingstier?“ Mein Lieblingstier i:st.. ein Pferd!

K: Darf ich da was fragen,

Y: Hä?

K: gleich zum Lieblingstier?

Y: Was?

K: Was findest du am Pferd besonders? (*hat Steckbrief hervorgeholt*)

Y: Au ja! Au ja! Den brauchen mir! (*Nimmt die Steckbriefe- zu Meike gewandt:*) Da musst du dann deine Fragen aufschreiben. Ich brauch..- wir brauchen zwei Stifte: (*holt diese*) da da dap

K: Ist der – geht der Bleistift noch, der sieht so stumpf aus?

Y: Nee, der geht noch.

K: Okay.

Y (*liest*): Lieblingstier. (*flüsternd*): Lieblingstier. *schreibt*.

K: Was findest du am Pferd so toll?

Y: Weil die so groß sind und weil ich auch bei denen reite. Vielleicht nach den Dommerferien geh ich ähm, geh ich weiter rüber, wenn man da so runterfährt, die Straße runtet zur letzten , zum letzten, und da biegt man dann so ab und dann kommt da am Ortanfang kommt da so'n Reiterstall, da steht Reit:-stall und da gibt's halt auch ne.. Drinnenraum und so.

später:

Y: Und wenn man's halt nicht geschafft hat und umfällt, dann muss man stehen bleiben.

Erklärung:

Y: Yvonne

M: Maike

K: Deborah Klenk

.. Pause

: gedehnter Laut

Gespräch mit Yvonne Mutter (Leitfadeninterview)

- Danke für Zeit & Bereitschaft...
- Aufnehmen ok? Dann kann ich es später einfacher nachhören aufschreiben und muss nicht jetzt alles aufschreiben, später in meiner Abschlussarbeit wird alles anonymisiert
- Mache das für Abschlussarbeit, geht über Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept und da wollte ich an einem Bsp. (Yvonne) schauen, wie es bei ihr aussieht und vor allem auch, wie man Sprache fördern kann, nicht nur in Form von Rechtschreibung/Training sondern auch alltagspraktisch umfassender auf Persönlichkeit und Umgang mit Sprache (z.B. darüber reden, wie es einem geht, über Verbesserung...

Um umfassendere Sicht zu bekommen, Gespräch/Interview, relativ frei erzählen, was Sie möchten und ein paar Themen werde ich fragen, falls sie nicht schon so fallen.

- **Eisbrecher/Resonanz Förderung, Aufnahme von Yvonne:**
Hat Yvonne die CD schon angehört oder noch nicht?
(Hört sie sie gerne? Hat sie sich dazu oder zur Förderung geäußert?)
- **Allgemeines /SK**
 - ♦ **Wie würden Sie Yvonne jemandem beschreiben, der sie noch nicht kennt?**
 - ♦ Was macht sie gerne?
 - ♦ Was kann sie gut?
 - ♦ Wie zeigt sie Gefühle?
 - Wie würden Sie Yvonne Selbstbewusstsein einschätzen?**
 - Traut sich Yvonne viel zu oder eher nicht?**
 - Wie schätzt sie sich selbst ein?**
 - Wie schätzt sie ihre Fähigkeiten ein?
 - In welchen Situationen und äußert sie sich über sich selbst?**
 - ♦ Wie sieht das mit Ängsten aus bei ihr?
 - ♦ Fühlt sich Yvonne aus ihrer Sicht in ihrem Körper wohl?

- ◆ **Macht Yvonne Äußerungen, wie sie gerne sein möchte? Hat sie Vorbilder? Hat sie Wünsche und wie realistisch sind diese? Finden Sie diese Vorbilder/Wünsche erstrebenswert?**
- ◆ **Welche besonderen Ereignisse im Lebenslauf und der Schullaufbahn von Yvonne gab es (die wichtig sind?)**
- **Sprache und Schrift**
 - ◆ **Ich kenne Yvonne ja von der Förderung mit Frau Grün. Können Sie mir sagen, wie die Geschichte davor war, wie es dazu gekommen ist?**
 - ◆ **Klären: g-d- Ersetzung genau?**
 - ◆ **Wie würden Sie Yvones Entwicklung insgesamt einschätzen?**
 - ◆ **Hausaufgaben: Braucht Yvonne Unterstützung? Inwieweit? Schwierig?**
 - ◆ **Welchen Stellenwert hat Schrift und Schreiben für Yvonne außerhalb der Schule?**
 - ◆ **Erzählt Yvonne gerne oder nicht? Was erzählt sie? Wie (verständlich, lange, kurz...)**
 - ◆ **Vermeidet Yvonne bestimmte Situationen? Welche?**
- **Schule**
 - ◆ **Äußert sich Yvonne zur Schule? Wie?**
 - ◆ **Geht Yvonne gerne zur Schule oder nicht?**
 - ◆ **Welche Förderung/Therapie bekommt Yvonne sonst noch?**
- **Freizeit**
 - ◆ **Was macht Yvonne gerne in ihrer Freizeit?**
 - ◆ **Spielt sie gerne mit ihrem Bruder?**
 - ◆ **Trifft sie sich manchmal mit Freunden/innen oder nicht?**
 - ◆ **Zum Beispiel? (Immer die selben?)**
 - ◆ **Spielt Yvonne gerne Fangen?**
 - ◆ **Äußert sie sich über Freunde? Wann und wie?**
 - ◆ **Welche Meinungen sind Yvonne wichtig?**
 - ◆ **Wie verhält sich Yvonne in der Familie?**

Transkription vom Gespräch mit Yvonne Mutter (29.05.2013)

K: Genau. Also, ich mach ja für die Abschlussarbeit,

M: Mhm.

K: da mach ich so 'n, ähm, Thema, das heißt "Schwierigkeiten im Spracherwerb und Selbstkonzept",

M: Aha.

K: und dann hab ich noch ein Praxisteil, damit's nicht ganz so theoretisch - da hab ich ja mit der Yvonne die Förderung gemacht,

M: Mhm.

K: also, nur als kleines Beispiel. Genau, und da eben.. mit 'm Lesen und Texte-

M: Mhm.

K: arbeiten und genau, deswegen hatt' ich noch ein paar Fragen,

M: Mhm.

K: um einfach so 'n umfassendes Bild

M: Mhm.

K: zu kriegen und wollt mich heut' mit Ihnen unterhalten.

M: Ja.

K: Genau, und was ich noch sagen wollte, in der Abschlussarbeit wird halt alles anonymisiert, also, dann heißt sie nicht mehr ... sondern Yvonne oder ...

M: Kein Problem.

K: Genau.

M (*lacht*)

K (*lacht*)

M: Das passt schon.

K: Genau, und hat, ähm.. Yvonne (*wendet sich zu ihr*) schon was erzählt von der Förderung so oder

M: Nicht wirklich.

K: Ok (*lacht*).

M: (*Laut, zu Yvonne gewandt, die mit Essen hantiert:*) Yvi, keine Sauerei machen, ja? Mhm...
Also viel erzählen tut sie selten (*lacht*)

K: Ok.

M: Außer, wenn se was ganz besonders toll fand, aber das kommt auch relativ selten vor.

K: Ok.

M: Aber wenn man se fragt, ist immer alles gut.

K: Ah ja, dann ist ja

M: Ja.

K: gut, genau. Em... und wie würden Sie die Yvonne beschreiben, jetzt, für jemand, wo se noch nicht kennt?

M: Naja, ein aufgewecktes Mädels,

K: Mhm.

M: (*Lacht*) Ja....nicht, nicht ganz äh, überquirlig, aber jetzt auch nicht mega ruhig, also sie ist, (*etwas lauter*) sie ist eher so 'n bisschen ein spezieller Typ. Sie hängt sich auch nicht an jeden ran, sie ist da eher so 'n bisschen, bisschen vorsichtig aber, des ist ja auch gut so.

K: Genau.

M: Brauch' ja nicht mit jedem da.. äh gut Freundin ist, also sie ist, sie hat da schon ihren eigenen Kopf (*lacht kurz*), und ihre eigenen Interessen.

B: Mama!

M: Ah:... (*Stimme von oben nach unten*)

K: Können Sie ruhig... (*lacht*)

M: (*Schreit nach oben:*) Was ist?

Y: Ich glaub, der Film ist aus.

M: Was ist?

B: Komme (*schreit noch Weiteres von oben, um Mutter zu rufen/Situation zu erklären*)

M: Ja, dann musch runter kommen.

B: Kannst du kurz hochkommen?

M: Nein, ich hab grad Besuch, Stefan, das geht nicht.

Irgendjemand macht ein Geräusch.

M: Des ist der Kleine.

(M und K lachen)

B: Hab hu....

Y: Mein Bruder.

K: Ah...

B schreit weiter im Hintergrund.

K: Spielt ihr... dann spielt ihr auch oft gerne zusammen, oder?

Y: Mmm. *(Anm. klingt zweifelnd).*

M: Naja, wir kommen so langsam in des Alter, wo es nicht mehr so Spaß macht *(lacht)*.

K: Ah, ok *(lacht)* Geschwister...

M: Aber im Großen und Ganzen spielen sie schon öfter zusammen, des merkt se bloß nich' so.

K: *(Leiser)* Naja. *(Lauter:)* Genau, ähm, und was macht Yvonne sonst gerne in ihrer Freizeit, also sie hat mir erzählt vom Reiten.

M: Ja, sie reitet, jetzt äh darf sie ein Schnupperjahr im Tennis machen.

K: Aha.

M: Ja ja, leider nur wenn's schönes Wetter ist, hehe.

K: Mhm *(lacht)*.

M: Ähm, ja. Dann spielt se wahnsinnig gerne für sich oben in ihrem Zimmer und bastelt und malt und ja, spielt gerne Wii..

(M lacht, K lacht).

M: Aber des find' ich ganz gut, da muss man ganz schön, ganz schön motorisch fit sein, hab ich schon festgestellt. Ja und sonst, ja...

K: Was sind des so für Spiele bei der Wii?

M: Ähm, da gibt's ja so verschiedene, wir ham dieses Wii Sports und Wii Familiy, da kann sie ja..ja, so was wie Kegeln, Tennis spielen ähm..Ski fahren, Auto fahren, keine Ahnung. Also, alles Mögliche, aber s'isch schon schwierig, weil bei manchen Spielen hasch halt, musch halt beide Hände einsetzen und so mit dem einen vor, mit dem andern rum *(begleitet Aussage durch Vormachen mit Händen)*, also, s'isch schon *(kleines bisschen lauter)* nicht so ganz einfach, *(etwas leiser)* stell ich immer mal wieder fest. Also auch für mich *(lacht)*

K (lacht)

M: Aber

K: Ja, des kann ich mir vorstellen (*gleichzeitig, leiser*)

M: des macht dene Spaß und ja, des ist dann wenigstens was, wo se net nur sitzen, sondern da wo se halt oft auch stehen, weil se sich damit bewegen müssen, also, des macht, des macht dann schon, des macht dann schon Spaß. Immer mal wieder, gell (*zu Yvonne gewandt*)? Aber sonst, wenn schönes Wetter is', fährt sie draußen Fahrrad, alles Mögliche halt. Wenn mir Zeit haben.

K: Aber, ja, genau

M: Ja, sie hat ja Donnerstag Mittagschule, da ist da eh dann nicht mehr viel

K: Okay.

M: mit Tun und dienstags haben se ja grad Schwimmen, da kommt se auch erst um halb fünf heim, sind halt dann auch zwei Tage, wo dann auch schon wieder

K: Des stimmt.

M: Und dann ham mir ja noch Hausaufgaben (*betont*), irgendwann.

K: Ja, genau. Hausaufgaben, ist immer, bisschen schwierig, oder, wenn Kinder net so..

M: Ja, also es geht bei ihr eigentlich, also sie macht's, wir haben's uns angewöhnt jetzt, weil sie hat ja auch Legasthenie-Therapie seit Anfang des Jahres und ähm, mit der Therapeutin, des haben wir jetzt einfach so vereinbart und ausgemacht, dass wir, nach dem Mittagessen, hat sie noch ganz kurz Pause und dann muss se aber ran, macht se auch ohne zu klagen, da ham wer 'n Wecker, den wir stellen und wenn der läuft, dann.. wenn der hupt, dann geht sie hoch und fängt mit ihren Hausaufgaben an.

K: Ah

M: Und zieht des in der Regel auch recht schnell durch.

K: Ah

M: Also, wenn se mal was fragen muss, dann fragt se des vorher, aber, sonst.. kriegt sie des ganz gut auf die Reihe, muss ich sagen.

K: Ok. Und sie macht des ganz alleine, dann

M: Ja, ja.

K: ah ja

M: des klappt jetzt - mittlerweile klappt's Gott sei Dank (*lacht*)

K (*lacht auch*)

K: Das ist ja toll.

M: Das war die ersten zwei Jahre nicht so einfach aber jetzt klappt des ganz gut.

K: Also, und ähm, macht ihr dann so lange, bis sie fertig ist oder ne bestimmte Zeit und dann...

M: Also, wir vereinbaren immer so nach `ner dreiviertel Stunde guck ich, wie weit sie ist, meistens ist sie schon davor fertig.. wenn's dann mal wirklich viel ist, wo sie dann auch nicht alles an einem Tag machen muss, dann sag ich eben nach `ner dreiviertel Stunde oder knappen Stunde, sie soll aufhören und dann einfach am nächsten Tag weitermachen, aber, des erledigt sie dann oft schon in der Schule. Also sie macht des jetzt grad sehr oft, die letzten Wochen, dass sie in der Schule die Sachen schon weitestgehend fertig hat, dass ich ihr (oder sie hier???) nicht mehr viel machen muss, das hat sie jetzt schon so raus, dass das ja dann viel g`schickter ist.

K: Ja, genau (*lacht*)

M (*lacht*) Ja.

K: Und also, dann geht sie noch zur Legas-thenie-Therapie, oder?

M: Genau, wir hatten, bis jetzt letzte Woche hatten wir noch einmal in der Woche Logopädie,

K: Mhm.

M: aber da pausiert se jetzt ein Vierteljahr, weil des machen wir jetzt auch schon.. - ich glaub seit anderthalb Jahren am Stück und äh.. erst zweimal in der Woche, jetzt wo wir die Legasthenietherapie bekommen haben, einmal in der Woche. Und jetzt ham wir g` sagt, jetzt machen wir einfach mal ein Vierteljahr Pause, damit sie dann au mal

K: ja

M: wegkommt, von dem und dann kann man andenken, ob mer des noch mal.., dann einmal in der Woche macht, aber jetzt kriegt se erstmal ne Pause. Wobei se eigentlich traurig war, sie hätt's gerne weitergemacht (*lacht*)

K: Hat ihr gefallen, hm (*lacht kurz*)?

M: Ja, wir haben ne ganz ganz tolle Logopädin, in X., die macht des total individuell,

K: Aja.

M: da bin ich mit unserem Sohn auch zweimal in der Woche, und die macht des echt klasse und da gehen die Kinder sehr gerne hin.

K: Ja, des isch ja, des is`

M: Mmh.

K: schon mal ganz gut, als Basis.

M: Genau.

K: Ja, und dann, weil ja, am Anfang war, se dort wegen äh, Schwierigkeiten mit [g] und [d], oder?

M: Genau, des war so des, der Anfang, warum wir eigentlich in der

[Handy tutet]

M: Huch, `Tschuldigung, mein Handy!

K: Kein Problem.

M: *(Lacht)* des war der Anfang, als wir in der Logopädie warn, ähm und die Logopädin hat uns dann eben auch drauf aufmerksam gemacht, dass wir sie testen lassen sollen wegen Lese-Rechtschreib-Schwäche.. und wir waren dann ja bei der Hals-Nasen-Ohren-Ärztin, und die ist ja in `ner Gemeinschaftspraxis mit `ner Gutachterin, die sie geprüft hat - *(leicht lauter)* schon in der zweiten Klasse mal - und dann auch jetzt noch mal in der dritten Klasse und hat dann eben die Lese-Rechtschreib-Schwäche, die ausgeprägte, festgestellt und..ja.

K: Des war dann praktisch in der dritten Klasse, oder?

M: Ja, also wir ham schon in der zweiten Klasse mal ein Gutachten gemacht und da wurde scho diagnostiziert, aber vom Schulamt wird's ja erst ab der dritten Klasse..

K: aha, bestätigt

M: bestätigt und äh, auch ab da bekommt mer erst, Legasthenie-Therapie, *(leiser)* es war halt so ziemlich ein Ämter-Lauf.

K: Bis mer alle..

M: Aber, ja... Aber da ham wir schon gewusst, sie hat's, deswegen hat sie auch zweimal in der Woche Logo bekommen, weil des war's einzige, was wir in dem Moment tun konnte und die Logopädin hat dann auch wirklich sehr viel mit äh Legasthenie-Übungen und so gemacht, also weniger jetzt direkt die Sprache sondern sehr viel eben auch mit der.. mit der Lega-Geschichte und des, hat ihr auch schon geholfen.

B *(schreit)*: Mama!

M: *(Ruft zurück)* Stefan! Wenn du was willst, komm' runter, ich hab Besuch.

K: Also, die Lega-Sache des war dann auch mit, ähm... Buchstaben-Reihenfolge oder was?

M: Ja, äh, sie hat eben diese Lese-Rechtschreib-Schwäche, dass sie.. ja, schlicht und ergreifend nicht lesen kann, nicht richtig - also, nicht so fließend, wie sie sollte. Nach ner gewissen Zeit, die

B: *(Ruft von oben)* Brühdahne [=Sprühsahne]!

M: Gutachterin hat uns des so erklärt, dass, dass bei ihr halt sehr sehr schnell von der Konzentration aufhört, weil sie am Anfang sich wahnsinnig konzentrieren muss

(B kommt herein und sagt etwas zur Mutter).

K: Hallo!

M: *(An B gewandt:)* Sagst du vielleicht mal 'Hallo', das wär ja sehr nett.

B: Hallo!

K: Hallo!

M: du Eumel, hm.. *(M und B unterhalten sich kurz)*

K: *(Wendet sich währenddessen an Y, die vor dem Fernseher sitzt):* Und Yvonne, hast du, hast du die CD schon mal angehört? Oder net?

Y äußert sich, dass sie diese noch in ihrem Schulranzen hat.

K: Jetzt sind erstmal Ferien, gell?

M: *(An K. gewandt, in der Küche mit B)* Der wär auch ein toller Fall gewesen, unser Junior kommt nämlich in die Sprachheilschule, im Herbst.

K: Ah schön, *(lacht)* da hab ich auch mal Praktikum gemacht, da ist ganz,

M: Mhm

K: ganz nett. Also, die Lehrerin, wo wir waren,

M: Mhm,

K: die ist jetzt grad nicht mehr da, weil sie in Mutterschutz ist,

M: Mhm.

K: aber sonst,

M: Die Schule macht ein guten Eindruck, ja.

K: *(Leise)* Find` ich auch.

M: Ja,

K: Okay,

M: wo waren wir gehangen, bei der Legasthenietherapie, ja genau, also ähm.. ja, bei ihr ist es halt wirklich so - *(etwas leiser)* ich muss mal kurz gucken *(wendet sich Mobiltelefon zu)*

K: mhm, kein

M: - ich lieg mit Fieber im Bett - na toll!

K: *(Lacht)*

M: (*Lacht*) Ähm, ja, bei ihr ist es halt wirklich ...eben diese Konzentrationsgeschichte auch, und, zum Beispiel, wenn jetzt die Lehrerin was sagt, ähm, sie muss es erst selber gelesen haben und oft fehlt ihr da einfach die Zeit. Die Zeit, das zu umfassen und zu verstehen, also sie braucht halt einfach etwas mehr Zeit und dadurch ist's natürlich mit der Rechtschreibung für sie auch sehr sehr schwierig, also wir haben da ein fünf Seiten langes Gutachten gekriegt, wo, was die Schule dann auch so-zusagen bestätigt hat, dass es halt bei ihr, (*etwas leiser*) ja, dann natürlich auch emotional.. sie selbst unter Druck setzt, weil sie sehr.., sehr intelligent ist, wie ja in dem Gutachten auch raus-gefunden wurde und ja, sie hat die Ansprüche an sich selbst sehr hoch schraubt...Und da steht sie sich manchmal bisschen selber im Weg.

K: Mhm.

M: Wenn's nicht so klappt, wie's soll..

K: Des dann eher frustriert ist, oder..?

M: Ja:, sie.., es geht langsam, also die ersten zwei Schuljahre sag ich ja, haben wir vorher schon erwähnt, da war's richtig anstrengend mit ihr, weil, sobald sie ne schlechte Note hatte ist die regelrecht ausgetickt, also das: war ganz schlimm bei ihr und ähm, ja, so immer dieses 'Wenn ich was nicht fertig krieg', dass man's dann halt einfach danach, später fertig macht, das, das hat sie einfach nicht.. (*holt Luft*) das konnt' sie einfach nicht kompensieren, dann ist sie halt, ja, in der Schule ein paar Mal, glaub ich, heulend (*betont*) in der Ecke gesessen, weil sie halt einfach, meinetwegen, ne Jacke in der Turnhalle vergessen hat oder.. weil sie das, was sie basteln wollte nicht fertig gebastelt geschafft hat, das war.. ganz schlimm mit ihr. Jetzt ist's: langsam besser. Ich glaub, jetzt hat sie auch irgendwo das Verständnis, wie, ja

K: Also hat sich schon viel entwickelt,

M: mhm

K: seit sie, seit der Einschulung?

M: Mhm, sehr viel! Also, ich muss sagen, diese, diese Logo-Therapie und auch des Legasthenie-.. bei Legasthenie hat sich jetzt ganz (*betont*), ganz viel getan, weil die Therapeutin halt auch gekuckt hat, wo ihre Stärken sind und versucht jetzt alles da auf diese Stärken aufzubauen und das merkt man bei ihr ganz Wahnsinnig, weil sie's auch anwendet, sie nutzt das dann auch, weil ihr's hilft. Weil sie eben auch versteht, dass es ihr hilft.

K: Mhm.

M: Und.. da sind wir glaub ich auf wirklich gutem Weg.

K: Ah ja, das ist super.

M: Mhm.

K: Dann gibt's noch manchmal Sachen, wo sie's vermeidet, eher was, oder versucht, die zu umgehen?

M: Ja, ähm also alles, was schwierig wird, versucht sie von vornerein erstmal ein Haken drum zu schlagen. Sie darf ja jetzt in den Ferien, darf sie ja 'n 'n Referat, ein Buchreferat ausarbeiten,

was sie nach den Ferien vortragen darf - da hat se erst ganz euphorisch angefangen mit den einfachen Sachen natürlich und jetzt wo' schwierig wird, jetzt schlängelt sie sich da: so: , versucht sie sich so bisschen durchzuschlängeln, aber.. ja. Sie weiß, sie muss des machen und wir kriegen des dann auch hin.

K: Des ja auch

M: Aber da ist natürlich von vorneherein schon die Abwehrhaltung da.

K: Ja, klar.

M: So was wie Mathe oder so, des liegt ihr ganz einfach, des macht ihr auch Spaß, des macht se sehr gern. .. Und alles, wo se auswendig lernen kann, weil Auswendiglernen, hat se au überhaupt kein Problem. Die muss sich die Sachen zwei-, dreimal durchlesen, na weiß sie es.

K: Des is' super.

M: Alles, wo's dann halt anfängt mit Schreiben, oder mit ja, selber was verfassen, da wird's dann halt echt schwierig, aber gut. Des is` halt einfach so. *(Im Hintergrund redet Y mit B).*

K: Und des kann man ja auch.. also des hat sich ja schon gut entwickelt

M: Ja:, aber man hilft ihr da ein stückweit schon mit, aber.. des ist immer so bissle ne Gratwanderung, dass man ihr nich` zu viel hilft, dass sie es dann aber doch hinbekommt und ja. Aber ich sag' ja, es hat sich seit diesem Jahr Gott sei Dank.. wesentlich gebessert *(lacht)*.

K: *(Lacht)* des ist gut. Und

M: Entspannt.

K: Und Stärken sind grad so Mathematik, oder?

M: Mhm.

K: Und Auswendiglernen?

M: Mhm, ja, Mathe liebt se, also da ist se auch wirklich gut drin. Ähm, ja. Außer wenn se mal ne Sachaufgabe nicht richtig *(betont:)* liest. Und dann in dem Moment falsch versteht,

K: Mhm .

M: dann löst sie's natürlich falsch, aber sonst hat sie da eigentlich immer ein Einser und ähm.. ja, bei ihr merkt man noch so ein bisschen so die... Sie hat so ein bisschen des Problem, zum Beispiel mit *(betont:)* Geometrie, also mit gerade Linien zeichnen und so, des:, hat die Legasthenietherapeutin gesagt, des ist auch bei ihr so, des räumliche Denken, ist bei den Legasthenikern etwas: .. ja, vernachlässigt, also da hat sie, da hat sie ein echtes Problem, jetzt einfach mal so'n, so'n, so'n, ja, so'n gleichschenkliges Dreieck oder so zu zeichnen, da:, des kriegt se nich` so wirklich hin. Oder links-rechts. Geht gar nicht *(demonstriert mit Gesten)*. Die X., die Legasthenietherapeutin hat mal gesagt, wenn man sie zweimal drehen würde, dann wüsst` sie nicht mehr, wo hinten und vorne ist, also.. geht gar nicht.

K: Also die Orientierung..

M: Aber des ist oft eben.. grad auch mit so... diese Legastheniegeschichte und ja.. Wenn man's weiß, kann man ja gucken, dass man, dass man des übt, oder entsprechend dann halt halt versucht, irgendwie hinzukriegen (*lacht*)

K: Mhm (*lacht mit*). Aber dann macht ihr bestimmt auch Mathe Spaß, oder? Hat sie ja auch genannt.

M: Ja, Mathe macht ihr sehr viel Spaß. (*Ruft an Yvonne gewandt:*) Yvi, Yvi, was macht dir in der Schule am meisten Spaß, außer Mathe?

Y: Sport.

K: Sport.

M: M:hm.

K: Und sonst (*an Y gewandt*)?

M: Und wenn de was auswendiglernen kannst, oder (*an Y gewandt, die nickt?*)?

K: Und neben der Schule, also in deiner Freizeit, was machst du da gerne (*an Y gewandt*)?

Y: Reiten.

M und K lachen, dann gleichzeitig:

K: Ist es eigentlich ok...

M: Du reitest aber nur einmal in der Woche, was machst du sonst noch?

Y: Fahrrad fahren.

M: Ja, Fahrrad fahren.

Y: Und Tennis.

M: Und Tennis.

K: Ist es eigentlich okay, wenn wir uns hier unterhalten?

(*Y nickt*).

K: Mhm, okay.

M: Ja, die ist eh im Fernseher drin.

K (*lacht*)

M (räuspert sich)

K: Und spielt sie auch gerne mit Freundinnen oder nicht so?

M: Doch, doch. Sehr gerne. Das Problem ist halt meistens eben, dadurch, dass.., klar durch die zwei Mittage Mittagschule ähm.. und natürlich die Legasthenietherapie mittwochs, wo se dann

K: Mhm .

M: auch Ten, Tennis hat, dann ist des halt echt beschränkt, unter der Woche da mit den Mädels was auszumachen, weil dann willsch dann mit einer was unternehmen, die hat aber dann da wieder irgendwelche

K: Mhm.

M: Verpflichtungen, also im Moment ist's echt ein bisschen schwer, sie spielt zwar scho immer mal gerne so mit zwei, drei Freundinnen, die hat se dann, aber, da was auszumachen, des ist echt ein bisschen anstrengend (*lacht*).

K: Mhm (*lacht*).

M: Naja, aber da.. versuchen wir auch unser Bestes. Eigentlich geht's meistens nur montags, weil des ist der einzige Tag, wo se, zwar Hausaufgaben hat, aber danach nix (*betont*)

K: Nix, mhm.

M: Da ham dann wieder die einen reiten oder so, also des ist echt a bissle verkorkst.

K: Was-?

M: (*Gleichzeitig*) Aber ich glaub, des ist ganz normal in dem .. Schuljahr,

K: Ja.

M: Da sind die Kinder halt ständig irgendwo, und dienstags dann eben Schwimmen. Oft darf se dann halt nach'm Schwimmen noch was mach'n, wenn's Wetter.. einigermaßen isch.

K: Mhm.

M: Ja.

K: Machen Sie's meistens von zu Hause aus aus, oder? Oder in der Schule schon

Y: Mama, wann hab ich wieder Schwi:-men?

K: (*gleichzeitig*) Manchmal in der Schule, (*an Y gewandt*) ja, nach den Ferien, Yvonne, nächste Woche.

Y: Dienstag hab ich nämlich zweimal Schwimmen.

K: Zweimal?

M: Ja, in der Schule und abends hat ihr Bruder Schwimmkurs und da darf sie dann auch immer

noch mitschwimmen.

Y: Ja, weil (*leiser*) ich kann halt noch nicht so gut schwimmen.

M: Nee, du hast Schwimmen ein bisschen verlernt in der Schule, gell? In der Schule dürfen sie nämlich-

Y: Und Reiten.

M: Mhm, müssen sie die meiste Zeit mit Flossen schwimmen oder (*betont:*) dürfen und dann schwimmen die einfach nicht mehr,

K: Okay.

M: paddeln die ja nur noch.

K: Okay, dann paddeln die.

M: Naja (*Stimme abfallend*).

K: Aber macht sie dann auch gerne, so wie sich's angehört

M: Des macht ihr Spaß, ja ja. Der Stefan hat dann eben seinen richtigen Schwimmkurs und sie: schwimmt dann halt .. so nebenher, des: funktioniert auch ganz gut.

K: Schön.

M: Ja.

K: Und wie würden Sie so's Selbstbewusstsein einschätzen?

M: O:ch (*lacht*)

K (*lacht mit*)

M: Also, des muss ich sagen, des hat sie wirklich, erstaunlicherweise, ein gutes.

K: Mhm.

M: Also sie ist da wirklich eigentlich immer voll von sich überzeugt, ich find` des ganz interessant, weil, grad Kinder, die so 'n Handicap haben, die müssen ja eigentlich manchmal eher so 'n bisschen unsicher sein,

K: Mhm.

M: aber da kennt sie ja eigentlich nix. Vielleicht überspielt sie's manchmal auch, aber.. so von der, von der Art her ist se da relativ unerschrocken. Also sie kommt jetzt auch nicht Heim und sagt 'Oh Gott, oh Gott, ich muss jetzt des und des machen',

K: Mhm

M: des ist für sie eigentlich alles so bisschen eher mit Herausforderung

K: Mhm

M: also ich denk sie, sie beißt sich da lieber durch als ob sie da'n Rückzieher macht.

K: Dann traut sie sich auch viel zu und versucht's einfach?

M: Mhm.

K: Ja.

M: Ja, was ich auch ganz erstaunlich find`, des hat mir die Klassenlehrerin erzählt, dass sie ja wahnsinnig gern vor die Schul-, vor die Klasse hinsteht und was erzählt.

K: Mhm.

M: Also da ist se auch völlig schmerzfrei, so.. grad ein Kind, wo dann beim Lesen echte Probleme hat,

K: Mhm.

M: dass die sich vor die ganze Klasse hinstellt, da könnt ich mir dann eher vorstellen, dass dann, ja dass die meisten dann eher da, vielleicht Angst oder Hemmungen oder so haben,

K: Mhm

M: aber sie ist da ja, gleich vor. Gib alles! (*lacht*)

K (*lacht mit*): Das schon, doch ich hab, also,

M: Des macht se ja.

K: die Frau Grün legt ja auch Wert da drauf, so präsentieren immer,

M: Mhm.

K: und ich war auch mal dabei in der Klasse und da haben die zwei Kinder das vorgestellt,

M: Mhm.

K: die, der Marc und die Yvonne und ich fand das auch voll schön, wie sie dann nicht gleich vorne stehen und anfangen sondern ' Wir präsentieren euch heute..' und worum's geht und dann, also des fand ich...

M: Mhm.

K: Schön.

M: Ja, also des macht ihr auch richtig Spaß. Deswegen äh.. hat sie mir ja vor Kurzem erklärt, sie möchte gern (*betont:*) Lehrerin werden.

K: Ah. (*Lacht*)

M: (*Lacht*) Hochgestecktes Ziel. Aber ich hab gesagt 'Ok, kannst ja mal gucken.' (*lacht*).

K: Genau, kann man ja mal sehen (*lacht*).

M: So sieht's aus.

K: Aber des ist schön, dann hat sie auch schon so Wünsche oder so Vor-stellungen und

M: Ja, ja! Des kam jetzt eigentlich erst so die letzten Monate, wo se mir dann erklärt hat, also sie wüsst` jetzt schon, dass se auf jeden Fall Lehrerin werden will. Da sag ich 'Ja, ja, mach mal!' Hab ich ja kein Problem damit, kann se machen, was sie will (*lacht*).

K: Genau. Und hat se auch sonst so Vorbilder oder irgendwie...

M: Ja:, also was heißt Vorbilder direkt, sie ist jetzt eigentlich..., also in in vielen Sachen muss ich sagen, ist sie gegenüber ihren Klassenkameraden noch relativ kindlich, also so jetzt teenagermäßig, des ist jetzt bei ihr noch gar nicht so, also, so die meisten haben ja schon vor, vor einem oder zwei Jahren dieses Hannah Montana immer angeguckt und des hat sie überhaupt net mal interessiert. Also, sie guckt dann lieber abends mit ihrem Bruder Kika -

K: Ja.

M: des sind so wohldosierte, schmerzfreie Serien, wo nix Böses passiert (*lacht*), des ist für sie genau richtig. Weil da ist se schon ein bisschen arg empfindlich, also so so... zum Beispiel so Märchenfilme, so Disney und so, des guckt se gar nicht gern an, weil da da hat die regelrecht Panik, wenn da mal jemand (*betont*) Böses kommt, also des ist dann bei ihr ganz, ganz extrem, aber ja.. . Wen sie sicher bewundert in der Schule, ist ihre Klassenkameradin, ihre Theresa. Des hat se bestimmt auch schon mal bei der Frau Grün erzählt. Des ist ihre beste Freundin. Die ist halt, ja.. ich mein, die hat natürlich kein Handicap und ist ne richtig gute Schülerin, hat zwei ältere Geschwister und, des war eigentlich so, schon im Kindergarten immer ein bisschen ihr Vorbild,

K: Okay.

M: der sie immer nachgeeifert hat und des war auch die ersten zwei Schuljahre so anstrengend, weil die Theresa halt.. lauter Einser hatte und sie nicht und o:ch, des war da ganz schrecklich.

K: Mhm, und die:, mit der Meike und Pia versteht sie sich auch ganz gut.

M: Ja. Ja. Da ist sie nicht so eng im Kontakt abe:r, immer mal wieder und da bi-, ist's sicherlich auch so, dass sie, Jana, weil sie schon ein Jahr älter ist, allein

K: Mhm.

M: dass sie sie dann sicherlich schon irgendwo ein bisschen bewundert.

K: Jetzt muss ich grad gucken, welche Themen ... (*beugt sich zum Zettel und lacht*).

M: Ja, ja, kein Problem! (*Lacht*)

K: Okay. Ah genau, ich wollt' noch mal fragen, also, die Yvonne ist ja ganz normal eingeschult worden, oder?

M: Mhm.

K: Und dann in der zweiten Klasse oder so

M: Mhm.

K: Hat man gesehen, dass sie Probleme mit dem Lesen hat, oder?

M: Des ham wir eigentlich schon in der ersten Klasse bemerkt.

K: Ah, okay.

M: Also gut, man hat ja kein Maßstab, als, wenn man's erste Kind in der Schule hat

K: Ja, klar.

M: Man weiß ja nicht, wie, wie muss die lesen können, aber uns ist relativ aufgefallen, relativ schnell aufgefallen, dass sie ganz, ganz, ganz schlecht liest.. also, wenn man dann auch mal des so bisschen im Vergleich gehört hat, des hat mich dann schon so 'n bisschen erschreckt und äh, es war dann, glaub ich, Ende der ersten Klasse schon, wo dann eben des:..., ähm, wo dann eben diese Geschichte mit dem d und g, wo man dann, wo sie halt zum Beispiel nicht gedacht, sondern dedacht gesagt hat, des, des hat man im ersten Moment nicht so gehört, aber:..., äh, wenn man so drauf geachtet hat, hat man's gemerkt und aufgrund von dem ham wir dann gesagt 'okay, dann machen wir dann ein paar Stunden Logopädie und da hat sich des erledigt' und, ja, in den ersten, in der ersten Klasse macht man auch noch nicht so viel mit Lesen, weil da...

B *gibt im Hintergrund Laute von sich.*

M: isch ja der normale Erwerb, der Schreib-

K: Genau.

M: Erwerb dann, des des ist bei manchen schneller, bei manchen langsamer. Und, ja, es war dann eigentlich am Anfang der zweiten Klasse schon, wo dann auch die Logopädin gemeint hat, also irgendwie.. ist des für sie doch bisschen auffällig, die Problematik, die sie hat, des mit dem d und g war recht schnell erledigt, also des war tatsächlich so, und.. dann ham mer eben dann gleich geguckt, dass wir se testen und dann ist se eben in der Logo geblieben. Ja. Aber des wurde dann schnell-, also wir ham des schnell gemerkt, vor allem in der zweiten Klasse hat man ganz extrem gemerkt, da ham se eigentlich fast nur gelesen.. und viel gelesen, und ähm.. oft ne Geschichte dreimal oder so und (*lacht kurz leise*) sie konnte dann eigentlich dann nach dem zweiten Mal mir die Geschichte runterlesen, aber sie hat nicht ins Buch geguckt.

K: Ah, okay, hat sie's auswendig

M: Des war dann echt erschreckend, vor allem, klar, wenn man sie dann natürlich mittendrin ein Satz gefragt hat, (*etwas leiser*) sie konnte den Satz nicht lesen. Sie hat des quasi (*etwas lauter*) abgespeichert im Kopf, und hat's dann.. auswendig runtergeleiert und.. ham' mer dann

'dacht (*etwas leiser*) oh Gott oh Gott. Ja.., aber jetzt wissen wir ja auch warum. Des ist halt so, wenn man sich damit nicht auskennt

K: hmm

M: schon ein bisschen schwierig.

K: Ja, und.. jetzt kann se's ja auch; schon viele Fortschritte gemacht

M: Ja. Ich mein, sie hat sicherlich, wenn sie was noch nie gelesen hat, des merkt man dann schon gleich, dass sie sich da echt schwer tut und.. ja.. aber, das wird dann in der weiterführenden Schule dann wahrscheinlich interessanter.

K: Mhm. Aber, also, wo ich sie das erste Mal getroffen hab, da.. musste sie auch so 'n großen (*gestikuliert*), relativ langen Text lesen, bei Frau Grün, und dann war ich danach erstaunt, wie viel se verstanden hat,

M: Mhm.

K: von dem ich glaub des sind

M: Des tut se, ja.

K: zwei so

M: Also, wenn sie's, wenn sie's versanden (*betont:*) hat, dann hat sie im Grunde den Sinn schon verstanden.

K: Mhm.

M: Sie hat dann halt nur manchmal den, die Angewohnheit, dass sie dann Wörter, die ein bisschen schwierig sind, die:.. baut se sich um (*lacht kurz*), die liest se wie se denkt, des könnte so sein, äh, entspricht ja nicht immer der Wahrheit und dann kann natürlich der ganze Sinn

K: Mhm

M: von so 'nem Satz verrutschen. Und des führt dann halt manchmal dazu, dass sie dann ne Aufgabe falsch versteht und dann halt au komplett falsch löst, isch aber voll überzeugt davon, dass es so stimmt. Also, ä:h, da muss man ihr dann eben erst erklären, dass des Wort, was se da gelesen hat den ganzen Satz anders gestaltet,

K: Mhm.

M: und, dass sie des einfach noch mal-, weil sie liest des dann, wenn sie's noch mal liest (*betont:*) genau falsch wieder (*lacht*)

K (*lacht mit*)

M: weil des dann sofort falsch abgespeichert ist. Und des isch dann manchmal schon bissle schwierig, aber ja. Auch des kriegen wir grad.. nach und nach in Griff.

K: Genau. Ja, wir hatten des auch mal in der Vorlesung, also dass man grad beim Lesen

M: Mhm.

K: gibt's verschiedene Techniken, die man eigentlich (*betont:*) alle braucht. Und des eine ist grad Buchstabe für Buchstabe,

M: Mhm.

K: Aber des allein, liest man ja auch nicht mehr, sonst würd` man ja ganz.. langsam..

M: Mhm.

K: lesen und ähm, da gibt's zum Beispiel auch so 'n Versuch, da ist 'n Satz mit Wörter und da stimmt nur, ich weiß nicht, ob Sie's vielleicht schon mal irgendwo gelesen

M: Mhm.

K: der erste und der letzte Buchstabe

M: Mhm.

K: und der Rest ist vertauscht. Muss

M: Die meiste lesen's wahrscheinlich richtig.

K: Genau, weil man, vor lauter, wenn man selber so, so

M: Ja, ja.

K: Hypothesen bildet, und dann

M: Ja, klar, des isch, äh,

K: wird des natürlich

M: wenn man 'n Buch liest zum Beispiel, also ich glaub, ich bin auch so ne Buchleserin, ich, ich, ich überflieg den Text eigentlich mehr.

K: Mhm.

M: Also 's ist nicht so, dass ich jetzt wirklich jedes jedes Wort les', ich les' relativ schnell, aber.. ich überles' bestimmt des ein oder andere,

K: Genau.

M: weil ich einfach dann weiß, okay, des isch so und ja, so funktioniert's ja dann bei ihr dann eben auch.

K: Genau.

M: Nur dass sie's dann halt in dem Moment falsch abspeichert.

K: Mhm, oder wenn man weiß, okay, des passt nicht, geht man noch mal zurück

M: Mhm.

K: und vergleicht dann des,

M: Genau.

K: genau. Und welche Rolle spielt so (*betonter:*) Lesen oder Schrift.. allgemein so außerhalb der Schule, also schreibt se

M: Also-

K: manchmal so was oder liest sie manchmal?

M: Mm, sie liest sehr viel, also es macht ihr auch echt Spaß. Oft liest sie halt in ihrem Zimmer für sich.. abends liest sie auch ganz gern, wir haben immer so, so 'n Ritual, wenn ich dann abends zu Hause bin, weil ich bin meistens abends dann..ja, was heißt meistens, so zwei, dreimal in der Woche bin ich halt abends arbeiten,

K: Mhm.

M: äh, weil ich bin Tupper-Beraterin und da mach ich halt abends Tupperpartys

K: Ah, na klar.

M: und wenn ich des nicht hab, ham wir so 'n Ritual, dass wir halt abends immer alle ins große, ins (*betonter:*) Ehebett reinliegen und äh entweder wird dann dem Stefan was vorgelesen oder sie liest dann eben auch was vor

K: Ja.

M: und des macht ihr echt Spaß, also sie liest sehr, sehr gerne.

K: Mhm.

M: Und, des.. ist ja auch gut so, also, sie liest halt immer mal hier und da und dort, (*etwas betonter:*) sowieso alles, was sie in die Finger kriegt und Schreiben, ja, des macht se, wenn se mal irgendwie ne Karte bastelt oder, oder so, des macht se eigentlich auch ganz gern, aber jetzt nicht so viel. Lesen tut sie lieber.

K: Mhm.

M: Schreiben hat sie halt einfach dieses Rechtschreibproblem, dass sie halt oft gar nicht weiß, wie die Worte geschrieben werden.

K: Okay, des, was dann auch ein bisschen hemmt zum Schreiben, oder?

M: Genau, genau. Aber Lesen tut sie echt gern.

K: Okay. (*Beugt sich über den Interviewleitfragenbogen*) mmm.... Genau. Und, genau, vom

Erzählen, ham Se vorher gesagt, ähm erzählt sie nicht so: viel, tut sie sich manchmal über ihre Gefühle äußern oder.. merkt man des dann eher auf ne andere Art?

M: Ja. Sie ist, was des angeht, sehr..schweigsam.

K: Mhm.

M: Also, sie frisst sehr viel in sich hinein, bei ihr muss man da wirklich echt aufpassen. Also sie, sie kommt jetzt auch nicht heim und sagt heut war's blöd oder heut war, war, war's doof, oder irgendwas Blödes ist passiert, sie ist da; sie frisst des gerne in sich rein und irgendwann kommt's dann halt auf'n anderen Weg raus, deswegen muss man bei ihr da echt immer so 'n bisschen hinterher sein, da ist sie wie ihr Papa. *(Lacht)* Der ist genauso. Ja, aber äh, es ist bei ihr wirklich so, dass si:e nach außen hin eigentlich selten *(etwas betonter:)* Gefühlsäußerungen hat, außer sie freut sich natürlich, aber, äh, ja klar, sie, sie äh schimpft dann auch mal logischerweise, oder zickt ein bisschen rum, des ist auch normal, aber so, wenn ihr jetzt irgendwas passiert oder so, des, des lässt se nicht sie nicht so richtig raus. Des behält se eher so für sich und des isch.. au am Anfang etwas schwer gewesen, weil dann immer wir festgestellt haben, bevor dann, nach den Ferien, die Schule losging oder so, hat sie ganz schlecht geschlafen. Des war dann irgendwie so.. wenn man sie gefragt hat, hat sie's zwar nie.. zugegeben, aber ich glaub halt wirklich, dass sie dann schon so 'n bisschen Angst davor hatte, so

K: Ja.

M: oje, Schule, jetzt geht's wieder los und so.. Ich muss sagen, seit sie jetzt die Legasthenietherapie *(etwas betonter:)* hat und des irgendwo auch bestätigt wurde, des scheint für sie eigentlich eher ein Vorteil zu sein, sodass sie..weiß, okay, ich hab da was, des ham halt nicht viele und deswegen hab ich die Probleme, aber des ist für sie eher jetzt gut so.

K: Mhm.

M: Weil sie wahrscheinlich auch sich gefragt hat, was mit ihr nicht stimmt. Ich meine, sie sieht ja den direkten Vergleich in der Schule auch immer, beim Vorlesen und so und ich bin mir sicher, dass da scho der ein oder andere Mal .. was gesagt hat, so nach dem Motto: "Wie liesch denn du?"

K: Mhm.

M: oder "Du kannst nicht lesen", so was in der Art, ich mein, der Stefan, ihr kleiner Bruder, isch ja da au, Kinder halt, der sagt dann abends manchmal auch: "Mama, lies du weiter, des geht mir zu lang!"

K: Mhm. *(Lacht kurz leise).*

M: Sag ich dann halt auch immer: "Nee, jetzt lass mer die Yvonne lesen, des passt schon."

K: Mhm.

M: Aber so sind se halt, Kinder

K: Genau.

M: und ich könnt mer schon vorstellen, dass se des manchmal verletzt,.. auch wenn se des nich' zugeben würde.

K: Ja, *(lacht)* gehört vielleicht auch bisschen dazu zum, Selbststä-

M: *(Räuspert sich)* Genau.

K: Klar, und wenn man des dann weiß, des ham, des ist.. was Normales, was andere auch ham und andere können dafür nicht so gut..

M: Ja.

K: keine Ahnung, Rechnen

M: Mhm.

K: Und des kann sie gut, dann.. ist es bestimmt

M: eben

K: auch einfacher.

M: Eben, da freut sie sich dann auch,

K: *(Lacht)*

M: wenn se des kann *(lacht)*.

Y+B unterhalten sich nebenher und lachen.

K: .. ähm, *(schaut wieder auf das Leitfadepapier)* das war's dann eigentlich glaub ich so im Großen und Ganzen.

M: Ja schön.

K: Vielen Dank.

M: Da steht viel mehr! *(Lacht)*

K: *(Lacht kurz)* Ne, ich hab grad geguckt, was wir, was teilweise ham wir schon.. *(guckt noch mal aufs Papier)* (sehr leise:) des.. ham wer... *(holt kleinen Zettel mit den Gesprächsthemen hervor und zeigt ihn M, lauter:)* Genau, ich hab mir mal nämlich so überlegt, so im Groben,

M: Mhm.

K: über Allgemeines/Persönlichkeit *(zeigt auf Punkte vom Zettel und liest diese vor)* und Sprache, Schrift, Schule und Freizeit

M: Mhm.

K: und des ist eigentlich...

M: Ja gut, wir ham ja auch's meiste durchgenommen..

K: Genau.

M: Aber's freut mich, wenn es Ihnen hilft (*lacht*).

K: Doch, des ist super, und auch, mit der Yvonne zu arbeiten, war auch schön und mit dem Marc, weil beide so aufgeschlossen sind.

M: Ja, ich wollt gerade sagen, ihr macht so was Spaß, also, sie empfindet des jetzt nicht als Strafe, oder als, als.. Therapie oder zusätzliche Schule.

K: Ja.

M: Sie geht ja auch freiwillig.., obwohl se ja da nicht eingeteilt war, sie geht ja auch gerne in den Förderunterricht,

K: Mhm.

M: der freitags ist. In ihre, wie nennt's sich so schön,

K: Bienchenstunde-

M: (*Gleichzeitig:*) Bienchenstunde, ja

K: da bin ich auch-

M: Aber des findet sie toll, weil sie rausgefunden hat: "Ey, da kann ich Sachen aufschaffen und hab dann dafür Freizeit, wenn ich daheim bin."

K: ja.

M: Und, ich bin ja froh, dass se des so auffasst, ich glaub', des machen nicht die meisten, also.. da sind die meisten eher so, dass se des versuchen zu umgehen,

K: Mhm.

M: aber sie findet des toll, ihr macht Schule richtig Spaß und des .. bin ich gottfroh drum. Weil

K: Ja, des ist gut.

M: wenn, wenn man dann schon so bisschen Probleme hat, und dann sein Kind auch noch in die Schule zwingen muss,

K: Mhm.

M: des ist dann schon..nicht so schön. Aber sie hat Freude dran, es macht ihr Spaß.

K: Des ist toll. Und sie hat mir auch erzählt, dass sie mal im Diktat ne (*betont:*) Eins hatte

M: M:hm.

K: und so, da hab ich auch gedacht, des sind dann ja wirklich mal..

M: Ne, des war

K: Erfolgserlebnisse.

M: toll, weil, gut des Diktat wurde ja paar Mal geübt, als Schleichdiktat und ich hab's ihr Daheim mal diktirt, sie hat's dann in der Legasthenietherapie geübt, u:nd äh, wo ich's ihr schon diktirt hab, hat sie nur zwei Fehler gehabt - was heißt, ja, waren eigentlich, waren kleine Leichtsinnsfehler, weil sie manchmal noch so des Problem hat, sie schreibt die, äh Nomen halt einfach nicht groß.

K: Mhm.

M: Oder am Anfang vom Satz, schreibt se klein weiter. Des sind - eigentlich Leichtsinnsfehler, find' ich.

K: Ja, 's

M: U:nd des hat sie dann aber alles beherzigt und hat dann 'n glatten Einser gehabt, da war die Frau Q. total vo:m, von den Socken (*lacht*).

K: Ja. (*lacht*) Ja, des da (*undeutlich*), ist total ungewöhnlich,

M: Mhm.

K: weil, selbst wenn man des übt, ist es ja noch meistens oft noch so, dass man irgendwas verdreht oder so-

M: (*Gleichzeitig*) Gut, da kommt ihr natürlich des zugute, dass sie des auswendig dann weiß

K: Mhm.

M: Sie kann dann halt irgendwann mal des oben dann abrufen, und die X, hat des ja dann richtig erfasst, so nach dem Motto, je mehr sie des liest - weil des Schleichdiktat hat ihr da sicherlich auch mit geholfen, dass sie's gelesen hat, dann wieder und schreiben musste - und wenn Yvonne halt was liest, dann hat sie des viel schneller im Kopf drin u:nd des hat ihr da glaub ich echt.. richtig gut geholfen. Da war sie auch stolz wie.. naja, fand se ganz toll.

K: Des ist auch super (*lacht kurz*).

M: Ja, sie ist halt so eine, wenn sie, sie hat jetzt vor den Ferien, hat sie in, in..., in MeNuK, da hatten sie glaub ich über die Ortschaft, in der wir leben..

K: Mhm.

M: Die Geschichte und was weiß ich.. da hätt' ich glaub 'n (*lacht*) hätt' ich glaub 'n Sechser gehabt,

K (*lacht*)

M: ja gut, die lernen's ja auch. A:ber, da kam se dann heim, sagte: "Ho:a, hab ne 3+" (*imitiert*

niedergeschlagene Stimme), guck ich rein, dann sag ich: "Du hast ne 2+!"

K: *(Lacht)*

M: *(Imitiert niedergeschlagene Stimme:)* "Haja:, ein Einser wäre besser gewesen."

K: *(Lacht)*

M: Sag ich: "Du bist wirklich.. *(lacht)*". Da ist sie so mit ihrem.. naja, manchmal, manchmal steht sie sich da echt selber im Weg.

K: Also ist schon ehrgeizig.

M: Mhm, sehr.. Am Anfang hat glaub' die Lehrerin gedacht, wir würden unser Kind *(lacht)* zu irgendwas zwingen.

K: *(Lacht)*

M: Weil die dann echt gesagt hat *(gestikuliert und verändert Stimme leiser:)* "Au ja: aber, die Yvonne, und wenn se des nicht hinkriegt, dann, dann, dann,

K: Mhm.

M: rastet die da regelrecht aus." Sag ich: "Mir machen nix *(betont)!*"

K: *(Lacht)*

M: Wir zwingen se zu nix! Ja, des isch.. des macht sie halt selber so mit sich aus. Ja, des

K: *(Gleichzeitig)* Hat sie hohe Ansprüche an sich selbst?

M: Ja, ja, also:, sie will auch immer den Wochen-, wenn sie jetzt mal 'n Wochenplan kriegen oder so, der muss dann fertig sein, also da darf nix fehlen.

K: Mhm.

M: Da, zumindest die Pflichtaufgaben, des muss erledigt sein und.. ja. Aber sie ist dann.. jetzt nicht so, dass sie unbedingt jetzt noch die Wahlaufgaben machen will..

K: Mhm.

M: Da hält sie dann gleich, da haut sie dann die Bremse rein! Des reicht ihr dann!

K: *(Lacht)* Ein gesundes Abwägen sozusagen.

M: Ja! Pflichtaufgaben und der Rest.. egal! *(Lacht)* Aja. Solange 's so weitergeht, sind wir ja zufrieden, da können wir nicht meckern.

K: Genau...

M: Bloß ich fürchte, auf der weiterführenden Schule wird's nicht mehr so spaßig.

K: Weil dann.. mehr ähm Druck kommt noch oder?

M: Ich denk mal. Ich weiß es ja nicht, ich hatte noch kein Kind.

K: Mhm.

M: Dann, wo jetzt in die Weiterführende kam.

K: Ah.

M: Ist immer ein bisschen blöd. Beim Stefan, da weiß ich immer schon alles, was genau auf mich zukommt..

K: (Lacht)

M: (Lacht) Mehr oder weniger.

K: Ja, des stimmt.

M: A:ber, ja, bei ihr ist immer alles Neuland und die Entscheidungen, was man mit ihr tut, wie man des am geschicktesten macht und so..

K: Mhm.

M: des ist halt auch immer noch so 'ne Sache. Des war.., war ja, war ja auch so die Frage, ob mer se damals, ob mer se überhaupt einschult gleich, oder ob man se noch 'n Jahr in die Grundschulförderklasse tut, weil sie ja.., weil sie ja so zierlich ist und sie wirkt dann von der Art schon manchmal eher ein bisschen unreif, oder zumindest war des vor drei Jahren noch so und ich hab aber immer gesagt: "Sie will in die Schule."

K: Mhm.

M: Und für Yvonne wär's viel viel schlimmer gewesen, wenn sie nicht mit ihren Freundinnen

K: Ja, des stimmt.

M: hätte eingeschult werden können, als.. wenn sie jetzt, im schlimmsten Fall ham wir gesagt, wenn sie jetzt 'n Jahr sitzen bleibt.

K: Mhm.

M: Des wär für sie psychisch glaub' ich nicht so schlimm gewesen, wie die Geschichte, dass ihre Freunde nicht mehr..

K: M:hm.

M: Bei ihr sind und dann ham mir gesagt: "Nee, wir ziehen des durch!" Obwohl man uns abgeraten hat, u:nd die Rektorin der Grundschule hat dann nach dem Schuljahr auch äh, gesagt, das hätt' sie eigentlich nicht gedacht, dass sie's, sich so gut durch-, gut durchbeißt und dass sie so ne gute Schülerin ist. Also, sie hat sich da echt gut durchgewurstelt. Weil sie halt auch motorisch ein bisschen.. ein Handicap hat, aber das liegt an ihrer Geburt, weil wir ne etwas schwierige Geburt hatten und da ist sie halt einfach motorisch immer so bissle.. sie

braucht ein bisschen länger!

K: Okay.

M: Wie die anderen. Also sie jetzt au, eigentlich au erst letztes Jahr **Fahrrad**fahren richtig gelernt, so:. U:nd, des ist halt bei ihr.. sie wird auch sicherlich keine Sportskanone werden, deswegen find' ich's witzig, dass Sport ihr Lieblingsfach ist.

Y (*dreht sich vom Fernseher weg und sagt:*) Erst letztes Ja:hr?!

M: ..J:a!.. Richtig Fahrradfahren kannst du erst seit letztem Jahr, Madame.

Y: Mm.

M: Aber dieses Jahr heizt sie durch die Gegend.

K: Und es macht ihr Spaß, oder, Sport?

M: *Räuspert sich.*

K: Des ist ja auch wichtig.

M: Ja.

K: Dass es Spaß macht.

Y (*zeigt auf Schokoladentafel*): Mama, wo kommt denn des, des?

M: Ja:. Hasch jetzt noch.. Erdbeeren übrig gelassen?

Y: Ja!

K: (*Lacht*)...

M: So wie des Kind manchmal isst, sollt' man ja echt denken, die platzt irgendwann, aber.. voll der Hungerhaken.

K: (*Gleichzeitig + lacht*) Sieht grad' nicht so aus, nee.

M: Nee, überhaupt nicht.

K: Wahrscheinlich viel Bewegung.

M: Ja, war aber schon immer so. Von Geburt an. War die schon immer so 'n Hädele. Gut, und dann hat sie halt auch wirklich Phasen, wo du denksch, wie kann die sich überhaupt ä:h.. über Wasser halten, wenn se kaum was isst. Das ist manchmal schon ein bisschen.. anstrengend.. Der Arzt hat immer gesagt: "Sie darf essen, was sie will." Na sag ich: "Wenn sie's nur würde!"

K (*lacht*)

M (*lacht, erhöht Stimme und sagt:*) "Kann sich von Chips und Schokolade ernähren!" (*mit*

normaler Stimme weiter:) Sag ich: "Des tut se aber auch nicht!"

K: *(Lacht)* Okay..

M: Am liebsten Karotten und Paprika und Erdbeeren und solche Sachen.

K: Des ist ja gesund, aber. *(Lacht)*

M: Und zwischendurch mal ne Tafel Schokolade geht auch, gä? *(An Y gewandt, die herschaut).*
.. Aber schmatzen musst deswegen nich'!

K: *(Undeutlich, lacht).*

Bruder kommt und sagt etwas, wie omal hupm. m.,

K drückt dank für das Gespräch aus. Yvonne geht nach oben zu ihrem Bruder. Beim Verabschieden erzählt Mutter noch, wie gut es für Yvonne in der Förderung sei, dass ihre Schwächen gestärkt würden. Und dass es (im Gegensatz zur Förderung bei Frau Grün) ein großer Aufwand gewesen sei, bis Yvonne eine anerkannte Legasthenie diagnostiziert wurde und dafür auch spezielle Förderung bekommen hat. Dafür ist es auch nötig, dass das betreffende Kind psychisch belastet oder von psychischer Belastung bedroht ist. Mutter äußert ihr Unverständnis, dass Kinder erst einen psychischen Schaden bekommen müssen oder davon bedroht sein, bis sie Unterstützung und eine Diagnose von LRS bekommen. Sie erzählt, dass deswegen im Gutachten auch steht, dass Yvonne psychische Probleme hat bzw. davon bedroht ist, die Gutachterin meinte, dass Yvonne ein Grenzfall sei. Und die Mutter hat, damit Yvonne die Förderung bekommt, von den Schlafstörungen Yvannes vor Schulbeginn erzählt. K fragt M, ob sie nochmals das Aufnahmegerät einschalten kann, M willigt bereitwillig ein:

M: Genaugenommen steht da nämlich dri:n *(hat Verwaltungspapier in der Hand und liest vor):*
Grundsätzlich teilen wir Ihnen mit, dass eine Übernahme nur dann erfolgen kann, wenn eine seelische Behinderung bei ihrem Kind droht oder schon vorliegt. Schulische Schwierigkeiten allein sind noch keine seelische Behinderung."

K: Mhm. Und dann braucht man praktisch, auch was

M: Ja, sie hat mir dann eben, äh, dreimal hat sie mich dann gefragt, ja wie sich denn die: seelischen Behinderungen bei meinem Kind äußern.. Ich konnt' ja dann schlecht sagen, sie kriegt ein Tobsuchtsanfall, weil, äh, sie war zehn Minuten vorher drin.

K: *(Lacht)*

M: *(Lacht)* wie se halt is', und.. äh, ja ich hab dann halt einfach gesagt, eben die Problematik, dass bevor die Schule anfängt, dass sie so schlecht schläft,

K: Mhm.

M: dass sie, natürlich Verweigerungstaktiken hat, klar, das haben viele andere Kinder auch, wenn sie was nicht gern machen, aber, dass des bei ihr dann wirklich.. in der zweiten Klasse richtig schlimm war, *(etwas leiser:)* also des:.. war, da war ich dann nervlich manchmal echt fix und fertig, weil ich dachte, ich muss sie jetzt echt.. würgen,

K: *(Lacht kurz leise).*

M: dass se endlich mal anfängt, des war schrecklich (*etwas lauter und schneller, stimmlich etwas anders:*) Ich muss des, ich muss des, ich muss des, ich hab jetzt keine Zeit, ich mach später u:nd je später, desto schlimmer

K: Mhm.

M: Ja, also bei ihr ist des auch so, sie muss wirklich die Sachen, recht früh am Mittag erledigen, weil, so sag ich mal ab vier, fünf, funktioniert des bei ihr nicht mehr. Des geht einfach nich'!

K: Mhm.

M: Also, des ham mir relativ schnell gemerkt, dass da so der Akku quasi leer ist, durch der Alltag und Überflutung und keine Ahnung u:nd da kann sie, da kann sie keine Hausaufgaben machen.

K: Mhm.

Y (*ruft von oben herunter*): Mama, wie kann man des leiser machen?

M: Warte geschwind!

M: Ja.

K: Genau.. Ok, vielen Dank noch mal (*lacht*).

M: Gut! (*Lacht*)

Erklärung:

M: Mutter von Yvonne

K: Deborah Klenk

.. Pause

: gedehnter Laut

kursiv Handlungen, Anmerkungen